

3041 (10)

DE LEERKRACHT
EN DE
SLECHTE LEERLING

een studie naar inhoudelijke en structurele
aspecten van de oordeelsvorming van leerkrachten

joep bakker



DE LEERKRACHT

EN DE

SLECHTE LEERLING

een studie naar inhoudelijke en structurele
aspecten van de oordeelsvorming van leerkrachten

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor
in de sociale wetenschappen
aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen
op gezag van de Rector Magnificus Prof. Dr. J. H. G. I. Giesbers
volgens besluit van het College van Dekanen
in het openbaar te verdedigen
op donderdag 1 november 1984
des namiddags te 4.00 uur precies

door

Josephus Thomas Andreas Bakker
geboren te Tilburg

Nijmegen 1984
Krips Repro Meppel

PROMOTORES : Prof. Dr. J.J. Dumont
Prof. Dr. M. Albinski

CO-REFERENT : Dr. J.H.L. van den Bercken

Woord van dank

Velen hebben aan de totstandkoming van dit proefschrift bijgedragen. Ik zou ze graag een voor een willen bedanken. Natuurlijk de leerkrachten die zich tot voorwerp van onderzoek maakten. Hen ben ik dankbaar, te meer daar de relevantie van dit onderzoek voor het eigen handelen moeilijk valt in te zien. Dan de medewerkers van het NIVOR die, tot lang na de opheffing van dat instituut, evenals Lex Bouts bij de dataverwerking hun inzet toonden. En om niet te vergeten, Monique Hermans, Jan van Schijndel en Martin Oortwijn. Ze wisten het hoofd koel te houden bij de steeds door mij veroorzaakte race tegen de klok, het werk kwam altijd precies op tijd klaar. Maar bovenal de vrienden die in woord en gebaar meeleeften, soms heel dichtbij, soms wijselijk op de achtergrond. Inderdaad, te veel om hier bij naam te noemen. Maar ze zullen het maar al te goed weten. Voor twee van hen maak ik een uitzondering. Inge Janssen en Bart Schappin. Bart, die aan de wieg stond van het project, er kritisch over mee bleef denken en meer dan eens een vroegtijdig eind ervan wist te voorkomen. Geen tijdstip was hem te gek om orde in mijn bij vlagen opdoemende warhoofdigheid te brengen. Tenslotte, Inge, mijn lieve vriendin, voor wie het van tijd tot tijd echt te veel geweest moet zijn, maar die desondanks een trouwe kameraad bleef. Bedankt.

Joep Bakker

Voor Inge, Bart, Hanny en Titus
en voor mijn ouders.

1.	ACHTERGROND VAN DEZE STUDIE	1
1.1.	Inleiding	1
1.2.	Kinderen met leerproblemen in het gewoon lager onderwijs	3
1.3.	De leerkracht als wisselwachter	8
1.4.	Opzet van deze studie	10
2.	BOUWSTENEN VOOR EEN THEORIE VAN SOCIALE TYPERINGEN	13
2.1.	Pluriformiteit in de sociologie van het afwijkende gedrag	13
2.2.	De sociaal-etnologische versus de interpretatieve benadering van afwijkend gedrag	15
2.3.	Voorlopige balans	20
2.4.	Het vraagstuk van de constituering; de bijdrage van de ethnomethodologie	23
2.5.	Nogmaals: Het vraagstuk van de constituering; aanzetten tot de oplossing van een dilemma	27
3.	TYPIFICEREN IN HET ONDERWIJS; VERANTWOORDING VAN HYPOTHESEN	33
3.1.	Inleiding	33
3.2.	De normaliteitsverwachtingen van leerkrachten	35
3.3.	De samenhang tussen de normaliteitsverwachtingen en de typificatie van leerproblematische leerlingen	39
3.4.	De attribuering van oorzaken van leerproblematiek	42
3.5.	Variaties in de oordeelsvorming	44
3.5.1.	De affectieve gezindheid	44
3.5.2.	De congruentie naar sexe	45
3.5.3.	De congruentie naar sociaal-economische status	46
3.5.4.	Individualisering in het didactisch handelen en de attitude ten opzichte van kinderen met leerproblemen	47
3.5.5.	Slotopmerking	48

4	OPZET EN UITVOERING VAN HET ONDERZOEK	49
4 1.	Inleiding	49
4 2	Onderzoekspopulatie	50
4 2.1.	De steekproef	50
4 2 2.	Representativiteit	51
4 3.	De verzameling van gegevens	54
4 3.1.	De schriftelijke enquête onder de leerkrachten	54
4 3 2.	Het vraaggesprek met de leerkrachten	57
4 4.	Statistische analyse	58
4 4.1.	Het design in relatie tot de data-analyse	59
4.4.2.	Data-analyse in relatie tot de onderzoekshypothesen	59
4.4 3.	Statistische problemen	62
5.	ONDERZOEKSRESULTATEN MET BETREKKING TOT DE NORMALITEITSVERWACHTINGEN	65
5.1.	Inleiding	65
5.2.	Profielen van de drie fictieve leerlingen	65
5 3.	Statistische analyse	70
5.4.	Conclusie	74
6.	ONDERZOEKSRESULTATEN MET BETREKKING TOT DE LEERPROBLEMATISCHE LEERLINGEN	77
6.1.	Inleiding	77
6.2.	De dimensies van de normaliteitsverwachtingen en van de typificaties van leerproblematische leerlingen	78
6.3.	De beoordelingsprofielen van de leerproblematische leer- lingen mede in relatie tot de normaliteitsverwachtingen	81
6.4.	De structuur van het oordeel over de leerproblematische leerlingen	88
6.5	De attributie van oorzaken van leerproblematiek	90

7.	VARIATIES IN DE OORDEELSVORMING	97
7.1.	Inleiding	97
7.2.	Geliefdheid en oordeelsvorming	98
7.3.	Geliefdheid en prestatiepositie	108
7.4.	Tussenbalans	109
7.5.	De oordeelsvorming over slechte meisjesleerlingen	111
7.6.	De oordeelsvorming over leerproblematische leerlingen uit de lagere milieus	122
7.7.	De motivationele attitude en de instelling met betrekking tot individualisering	136
8.	TERUGBLIK EN EVALUATIE	139
8.1.	Inleiding	139
8.2.	Achtergrond	139
8.3.	Normaliteitsverwachtingen en oordeelsvorming	140
8.4.	Oordeelsvorming en selectie	141
8.5.	Attribuering van oorzaken	142
8.6.	Sympathie, oordeelsvorming en selectie	142
8.7.	Een voorlopige conclusie en enkele suggesties voor verder onderzoek	144
	SUMMARY	149
	LITERATUURLIJST	153
	BIJLAGEN	163
	CURRICULUM VITAE	185

ACHTERGROND VAN DEZE STUDIE

1.1. INLEIDING

In historische overzichten laat men doorgaans de oorsprong van de sociologische belangstelling voor het onderwijs samenvallen met het verschijnen van Dewey's 'The School and Society' in 1899 (vgl. onder meer Floud & Halsey, 1958; Matthijsen, 1972). Rekent men er bovendien enkele, overigens eerst na zijn dood gepubliceerde studies van Durkheim (1977) en een enkele publicatie van Max Weber (1972 (1910)) toe, dan kan de onderwijssociologie een respectabele geschiedenis niet ontzegd worden. Niettemin, tot grote bloei komt de sociologie van het onderwijs pas na de tweede wereldoorlog, in het bijzonder sedert het midden van de vijftiger jaren. Echter niet als een discipline die haar grote theoretische grondleggers veel verplicht schijnt, maar als een uitermate praktische, toegepaste wetenschap die nagenoeg elke theoretische orientatie mist. En voor zover er een zweem van theorie in te onderkennen valt, vertoont die de trekken van Parsons' structureel functionalisme (Gorbutt, 1972, vgl. Clark, 1962).

Het probleem waarop het onderwijssociologisch onderzoek zich bij uitstek concentreerde, betrof de milieu-specifieke deelname van leerlingen aan de verschillende typen van voortgezet onderwijs. Waar het om Nederland gaat, laat zich dit misschien nog wel het best illustreren aan de hand van een serie onderzoeken die in de periode 1960-1966 door voornamelijk medewerkers aan het Sociologisch Instituut te Leiden onder eindverantwoordelijkheid van Van Heek (Van Heek e a, 1972) werd uitgevoerd. De onderzoeken zouden onder de naam 'Talentenproject' bekendheid verwerven. Aanvankelijk was de aan het onderzoek ten grondslag liggende vraagstelling of, en in welke mate men kon spreken van een reserve aan onbenut talent, met name in de lagere sociaal-economische milieus. Toen evenwel niets op een dergelijke begaafdheidsreserve leek te wijzen, sloegen de onderzoekers andere wegen in. Men verlegde de aandacht naar sociale factoren - met name de gezinsachtergrond van de leerlingen - die doorstroming van geschikt geachte kinderen van het lager naar het voortgezet onderwijs, in het bijzonder het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, zouden kunnen belemmeren. Zo bleek bijvoorbeeld de sociale herkomst van de moeder hierop van invloed. Maar de gezinsculturele factoren zoals

waarden-orientatie, motivationele en pedagogische kenmerken van het ouderlijk milieu, bleken in dit verband nog zwaarder te wegen (Van Heek e a , 1972, p 152 e v) Uitkomsten die overigens een niet geringe ondersteuning betekenden voor de compensatieprogramma's die, in navolging van de Verenigde Staten, ook in Nederland werden opgezet. Daarmee werd stimulering van talenten van kinderen uit voornamelijk handarbeidersmilieus beoogd (vgl. Van Calcar, 1977, Kohnstamm, 1976). Gold dergelijk onderzoek enige tijd als schoolvoorbeeld van de richting waarin de onderwijssociologie zich in de toekomst diende te ontwikkelen, kritische geluiden bleven niet uit. Het onderzoek zou te sterk 'kind-gericht' zijn, te zeer georiënteerd op kenmerken van de onderwijsconsument en diens milieu en te weinig de kenmerken van de school en het onderwijs in de analyses betrekken (Van Kemenade, 1969). Bezwaren die men overigens ook in de kring van onderzoekers rond het zogenaamde 'Talentenproject' kon beluisteren. De school zou 'kindzwak' zijn, het leerprogramma afgestemd op een soort model-leerling (Van Calcar, Soutendijk & Tellegen, 1972). Eerst een didactiek die de individuele geaardheid van de leerling recht zou doen, beloofde een oplossing te brengen. Overwegingen die nog aan overtuigingskracht leken te winnen toen enerzijds resultaten van onderwijssociologisch onderzoek in de Verenigde Staten de interpretatie toelieten dat de school zelf in niet geringe mate de ongelijkheid van kansen in de hand werkte (Brophy & Good, 1974), anderzijds de verwachte successen van het compenserend onderwijs - ook in Nederland (Van Calcar, 1977, Kohnstamm, 1976) - uitbleven. Een bezinning op uitgangspunten leek geboden.

Wat waren de veronderstellingen en kenmerken van de onderwijssociologie in de zestiger jaren? Misschien dat haar pragmatisme nog wel als het belangrijkste kenmerk in het oog springt. In elk geval ontbreekt het haar aan wat Wright Mills (1959) als 'sociologische verbeelding' omschreef. Ongetwijfeld bewees de onderwijssociologie haar nut door met het oog op een doorstroming naar de hogere vormen van onderwijs, milieu-specifieke belemmeringen op het spoor te komen. Een verklaring voor deze fenomenen vermocht ze evenwel amper te bieden. Misschien dat een al te gemakkelijke identificatie van de socioloog met de problemen van beleidsbepalende instanties hem daarbij parten speelde (vgl. Karabel & Halsey, 1977). Bovendien, de normatieve oriëntatie die voor de sociologie van na de tweede wereldoorlog zo kenmerkend is, maakte de neiging tot conformisme aan het bestaande onderwijssysteem allen nog maar sterker. De kwaliteit van het onderwijs stond buiten kijf; het heette een cultureel goed van de eerste orde te zijn en het selectiemechaniek was al evenmin aan twijfel onderhevig. De onderwijssociologie kreeg daardoor, om met Basil Bernstein te spreken, het karakter van 'a series of input-output problems' (Bernstein, 1971). De binnenschoolse processen vielen althans buiten haar blikveld.

Eind zestiger, begin zeventiger jaren valt er een verschuiving in de onderwijssociologische belangstelling te bespeuren, met name door toedoen van de voornamelijk uit Groot Brittannië afkomstige 'nieuwe' onderwijssociologen. Studies van Esland (1971), Keddie (1971), maar bovenal van Bernstein (1970; 1971) - ooit door diens sociolinguïstische studies nog als pleitbezorger voor de compensatie-gedachte geëfficheerd - zijn karakteristiek voor deze nieuwe oriëntatie. Zij richten de aandacht op wat zo lang een 'black box' in het onderzoek was geweest: de inhoud van het onderwijs en de alledaagse onderwijsleersituatie, de schoolklas.

De constatering dat maatschappelijke krachten selectieprocessen entameren door beïnvloeding van ogenschijnlijk neutrale pedagogische doelen, wordt overigens niet toereikend geacht. De wijze waarop dergelijke verbanden zich in de dagelijkse realiteit van leerkracht en leerling laten constitueren, dient eveneens te worden onderzocht (Collins, 1971).

Maar er mag dan van een theoretische verschuiving in de onderwijssociologie sprake zijn, de onderzochte thematiek is in de loop der jaren nagenoeg dezelfde gebleven: selectieprocessen met het oog op de doorstroming van leerlingen uit het lager naar het voortgezet onderwijs. Anderssoortige selectieprocessen - en bedoeld wordt hier met name op selectieprocessen ten aanzien van kinderen met leerproblemen, bijvoorbeeld in termen van doubleren en verwijzen naar vormen van buitengewoon onderwijs - bleven evenwel onderbelicht. Het is moeilijk uit te maken waaróm, of het moet zijn dat waar gesproken wordt over leerproblematische kinderen, de elders in discrediet geraakt 'deficiet-hypothese' onverkort gehandhaafd leek te kunnen worden. Twijfel daarover is echter alleszins gerechtvaardigd.

1.2. KINDEREN MET LEERPROBLEMEN IN HET GEWOON LAGER ONDERWIJS

Schattingen door leerkrachten gegeven van de (feitelijke of te verwachten) aantallen leerproblematische kinderen in hun klas, blijken sterk te kunnen variëren: van 0 tot 51 % (Leach, 1977; Good & Dembo, 1973). Een betrekkelijk recente Nederlandse publicatie spreekt in dit verband van 13 tot 17 % (Wolff-Albers & Bronkhorst, 1982).

Dergelijke getallen moeten overigens met de nodige omzichtigheid gehanteerd worden. Immers, veel van de variatie in de schattingen zal geweten moeten worden aan de gebrekkige consensus onder leerkrachten aangaande definiëring en begrenzing van het begrip leerproblemen. Niettemin zijn er cijfers beschikbaar die een min of meer betrouwbare specificatie van de werkelijk

ernstig te nemen 'gevallen' opleveren. Gemiddeld blijkt dan, over alle leerjaren in het gewoon lager onderwijs genomen, ruim 2,5 % van de leerlingen op het eind van het schooljaar niet bevorderd te zijn (CBS, 1972-1981). Beschouwt men de cijfers echter per leerjaar, dan blijkt dat de hoogste percentages niet-bevorderden in de eerste twee klassen van het gewoon lager onderwijs aangetroffen worden: in de eerste klas 7,4 % jongens en 4,2 % meisjes. In de zesde klas blijkt dit percentage voor zowel jongens als meisjes gelijk en tot onder de 1 gedaald te zijn.

Wat de verwijzing naar het buitengewoon onderwijs betreft: 13 % van de door leerkrachten leerproblematisch geachte kinderen zou voor een buitengewoon onderwijs-plaatsing in aanmerking komen (Wolff-Albers & Bronkhorst, 1982, p. 111), dat wil zeggen zo'n 2 %, dus - al is dat wat vreemd uitgedrukt - nog geen kind per klas gemiddeld. Toch valt dit cijfer nog hoger uit dan de feitelijke instroom-gegevens van de twee nog het meest voor leerproblematische kinderen in aanmerking komende typen van buitengewoon onderwijs: de school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (de LOM-school) en de school voor moeilijk lerende kinderen (de MLK-school). Globaal genomen ging in de schooljaren 1973-1981 0,6 % van de mannelijke en 0,2 % van de vrouwelijke populatie van het gewoon lager onderwijs naar het LOM-onderwijs, terwijl 0,5 % van de jongens en 0,2 % van de meisjes van het gewoon lager onderwijs naar het MLK-onderwijs vertrok (CBS, 1972-1981) ¹.

Door de jaren heen blijken de eerste en de tweede klas van het gewoon lager onderwijs nagenoeg de helft van de instroom van LOM- en MLK-onderwijs voor hun rekening te nemen.

Wie gevoelig is voor de macht van het grote getal zal bij het aanschouwen van deze geringe percentages - met name waar het om de plaatsingen in het buitengewoon onderwijs gaat - wellicht de neiging hebben de zich binnen het gewoon lager onderwijs manifesterende leerproblematiek, als zijnde irrelevant, onbestudeerd te laten. Misschien zelfs dat daarin ook de verklaring gezocht moet worden voor het feit dat, zeker van sociologische zijde, zo weinig interesse voor deze materie aan de dag werd gelegd.

¹ Het CBS is nog altijd gewoon leerlingen van MLK- en van ZMLK-scholen onder een gemeenschappelijke (Z)MLK-noemer te bespreken, ondanks het feit dat het hier om diagnostisch vrij nauwkeurig te onderscheiden populaties gaat. Dat bemoedigt uiteraard de interpretatie van in- en uitstroom-gegevens. Aangezien echter kandidaten voor het ZMLK-onderwijs doorgaans voor, maar in elk geval tijdens de kleuterschool-periode worden opgespoord, mag worden aangenomen dat hun aantal bovengenoemde percentages niet heeft beïnvloed.

Toch zou het onjuist zijn zich puur en alleen op de tot dusver gepresenteerde getallen te verlaten. Die zijn immers slechts een eindprodukt, daaraan vooraf gaan mogelijk complexe processen van beoordeling en selectie die cijfers - en zeker gemiddelden - maar zeer ten dele kunnen onthullen.

Laten we dan ook, om vooralsnog een zo nauwkeurig mogelijke indruk te verschaffen van de regelmatigheden die zich bij de beoordeling en selectie van leerproblematische kinderen voordoen, de tot dusver gepresenteerde data kritisch wegen en daar waar mogelijk aanvullen met (statistisch) materiaal uit andere, deels buitenlandse bron.

1. *Het is duidelijk dat - in strikt kwantitatieve zin althans - de belangrijkste selectie in de eerste twee klassen van het gewoon lager onderwijs plaatsvindt, om het even of het hier nu om zittenblijven dan wel om plaatsing in het buitengewoon onderwijs gaat. Daarbij valt nog op te merken dat met betrekking tot het LOM-onderwijs het tweede leerjaar en met betrekking tot het MLK-onderwijs het eerste leerjaar de belangrijkste verwijzingsbron blijkt (vgl. onder meer CBS, Statistiek van het buitengewoon onderwijs, 1981, p. 11).*
2. *Er blijkt een discrepantie te bestaan tussen de door leerkrachten gerapporteerde aantallen van leerproblematische kinderen en de in de officiële onderwijsstatistiek neergeslagen aantallen. Zou men zich verlaten op de informatie, verstrekt door de leerkrachten (vgl. Wolff-Albers & Bronkhorst, 1982, p. 111), dan zouden, uitgaande van een gemiddeld leerlingen-aantal van 29 tot 30 per klas, 4 tot 5 kinderen min of meer ernstige leerproblemen vertonen, terwijl de CBS-gegevens een dergelijke conclusie met betrekking tot 2, hooguit 3 leerlingen per klas toestaan.*

Wanneer we ons voorlopig tot de plaatsingen in het buitengewoon onderwijs beperken, dan zijn er verklaringen voor deze opvallende discrepantie te geven.

Rispens (1973) en Doornbos (1973) hebben wel gesuggereerd dat verwijzing naar enigerlei vorm van buitengewoon onderwijs afhankelijk is van de feitelijke plaatsingsmogelijkheden; in steden en gebieden met een uitgebreid net van onderwijsvoorzieningen in deze zouden meer kinderen in het buitengewoon onderwijs geplaatst worden dan in regio's waar geen of nauwelijks opvangmogelijkheden zijn. Een suggestie die, in Nederland althans, nog nooit op zijn empirische waarde werd getoetst. Niettemin kan hierin een verklaring liggen voor de geconstateerde discrepantie tussen gerapporteerde en 'feitelijke' aantallen van leerproblematische kinderen. De waarneming van Wolff-Albers & Bronkhorst (1982) dat leerkrachten, die zich gesteund weten door een zogenaamde remedial teacher, meer kinderen met leerproblemen signaleren dan leerkrachten die een

dergelijke ondersteuning moeten ontberen, maakt de suggestie niet onaannemelijk.

Een andere hypothetische verklaring voor de discrepantie is van theoretisch groter belang. Het zou wel eens kunnen zijn dat leerkrachten bij de uiteindelijke selectie van kinderen zich niet alleen door de ernst van de leerproblematiek laten leiden, maar dat anderssoortige overwegingen eveneens hun beslissing beïnvloeden. Een veronderstelling die nog aan plausibiliteit wint indien men zich realiseert dat, gemeten naar puur formele diagnostische maatstaven, er overlappingsen in populatie tussen gewoon en buitengewoon lager onderwijs vastgesteld konden worden van 20 tot 30 % (Zimmerman, Kornmann & Lorenz, 1971; Mercer, 1971; Mercer, 1973). Zo kunnen leerkrachten zich bij de uiteindelijke selectie door het milieu van afkomst van hun leerlingen laten leiden. Dat blijken leerkrachten in hun advisering aan ouders met betrekking tot het te kiezen vervolgonderwijs van hun kinderen in elk geval te doen (vgl. Preuss, 1970, p. 43; Hoogstraten & Mellenbergh, 1978). Hoe dan ook, feit is dat in het LOM-, maar zeker in het MLK-onderwijs (of de buitenlandse equivalenten daarvan), kinderen uit zogenaamde lagere milieus oververtegenwoordigd zijn (Van der Wissel, 1978; Broadhead, 1972; Franks, 1971; Probst, 1973). Zelfs onder de 'zittenblijvers' binnen het gewoon lager onderwijs zouden de lagere sociaal-economische strata disproportioneel vertegenwoordigd zijn (Löwe, 1963). Maar nogmaals: het betreft hier uitdrukkelijk een hypothetische verklaring; de gegevens staan immers niet toe zonder meer de conclusie te trekken dat leerkrachten de neiging hebben leerproblematische kinderen uit lagere milieus in vergelijking met dergelijke kinderen uit de hogere milieus te benadelen.

Ongetwijfeld meer houvast biedt de suggestie dat leerkrachten met het oog op de selectie van leerproblematische leerlingen niet alleen het niveau van de schoolvorderingen, maar ook het gedrag en zogenaamde persoonlijkheidskenmerken van de betreffende kinderen in hun oordeelsvorming betrekken. Het viel Van Calcar & Tellegen (1967) althans op dat leerkrachten uit de eerste klassen tijdens een door hen uitgevoerd onderzoek vaak met opmerkingen over het gedrag en de persoonlijkheid van de leerlingen kwamen als uitleg voor, of ter illustratie van prestaties in de klas (p. 5). Uit een onderzoek van Williams (1969) valt op te maken dat conformiteit aan bepaalde binnen de schoolklas geldende gedragsnormen niet alleen de cognitieve verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van de leerlingen, maar ook de evaluaties van hun schoolprestaties beslissend beïnvloeden. Om welk type gedrag het hier voornamelijk gaat, maakt een studie van Meyer (1975) inzichtelijk: ordeverstoring zou door leerkrachten als belangrijkste probleemgedrag worden gezien. Interessant is nog de constatering van Meyer dat dit gedrag meer bij jongens dan bij meisjes wordt waargenomen, respectievelijk jongens eerder dan meisjes wordt toegedicht. Deze

sexe-specifieke oordeelsvorming lijkt zijn invloed op de onderwijsstatistiek niet te missen Immers

3. *Onder de leerproblematistische leerlingen worden meer jongens dan meisjes aangetroffen. Specifieker geformuleerd: meer jongens dan meisjes doubleren de eerste twee klassen van het gewoon lager onderwijs en meer jongens dan meisjes worden in het buitengewoon onderwijs geplaatst, al moet gezegd worden dat dit in sterkere mate voor het LOM- dan voor het MLK-onderwijs geldt.*

Zowel voor de scheve verhouding tussen de aantallen jongens en meisjes onder de zittenblijvers en leerlingen van het buitengewoon onderwijs in het algemeen, als voor de in dit opzicht ietwat evenwichtiger verdeling in de specifieke MLK-populatie, laten zich eveneens aannemelijke verklaringen formuleren. Uiteraard wederom van een strikt hypothetisch karakter.

Bepalen we ons vooralsnog tot de doubleurs en de LOM-leerlingen, dan bieden de onderzoeken van Hohn (1974) en Caplan (1973) interessante aanknopingspunten. Beide auteurs nemen aan dat jongens en meisjes verschillend op hun eigen schools falen reageren. Terwijl meisjes daar in het algemeen - overeenkomstig het voorgeschreven rolgedrag - 'pro-sociaal' op zouden reageren, worden jongens verondersteld met disruptief, ordeverstorend gedrag te reageren. Omdat, zoals al eerder werd signaleerd, juist dit laatste type gedrag de leerkracht een doorn in het oog is, zou het wel eens kunnen zijn dat om die reden de schoolproblemen van de jongens eerder van ernstiger aard worden bevonden, derhalve ook meer jongens dan meisjes onder de zittenblijvers en LOM-leerlingen worden aangetroffen.

Dat in het MLK-onderwijs de verhouding tussen de geslachten wat evenwichtiger is, laat zich in dezelfde geest doorredenerend, eveneens verklaren. Veronderstelt Caplan dat matige tot slechte prestaties van meisjesleerlingen vanwege hun doorgaans als ordentelijk ervaren gedrag, wel eens aan de aandacht van de leerkracht kunnen ontsnappen (Caplan, 1973, p. 9), des te meer zullen ze in het oog springen wanneer ze voorkomen in combinatie met gedrag dat tegen de geijkte rolvoorstelling indruist. De leerkracht zal dan misschien al gauw tot een (advies voor) verwijzing naar de voor de 'allerzwaksten' bedoelde MLK-school besluiten.

Er is echter nog een andere verklaring denkbaar voor het feit dat in vergelijking met de LOM-populatie, in het MLK-onderwijs de meisjes sterker vertegenwoordigd zijn. Slechte prestaties van meisjesleerlingen mogen dan vaker niet opgemerkt worden, geheel blind zal de leerkracht er in sommige gevallen niet voor kunnen blijven. Zelfs niet wanneer ze zich enige tijd door sociaal-wenselijk gedrag lieten compenseren. Wanneer dan uiteindelijk toch tot een verwijzing

naar het buitengewoon onderwijs besloten wordt, kan bij de toelating een dergelijke ernstige, inmiddels opgelopen achterstand blijken, dat een plaatsing op een MLK-school de voorkeur boven een LOM-plaatsing geniet ² Hierin zou trouwens tevens een verklaring kunnen liggen voor de constatering dat, gemiddeld genomen, meisjes later dan jongens het buitengewoon onderwijs betreden (vgl. CBS, Statistiek van het buitengewoon onderwijs, 1981, p. 12).

Wanneer we tenslotte de belangrijkste bevindingen uit deze paragraaf vergelijken met de resultaten van sociologisch onderzoek naar de (on)gelijkheid van kansen op doorstroming naar voortgezet onderwijs, in bijzonder het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, dan blijken er enige opmerkelijke parallellen te trekken. Zowel bij de selectie binnen het lager onderwijs als bij de selectie erna, treden er milieu- en sexe-verschillen aan het licht. Echter waar, gelet op het milieu van herkomst, beide selecties in eenzelfde richting wijzen - te weten minder kansen voor de kinderen uit de lagere sociaal-economische klassen - lijken ze juist tegengesteld waar het om het onderscheid jongens/meisjes gaat. Terwijl bij de selectie aan het eind van het gewoon lager onderwijs de meisjes in een nadeliger positie verkeren (vgl. Jungbluth, 1982), lijken zij met betrekking tot de selectie binnen het gewoon lager onderwijs bevoorrecht boven de jongens, zij lopen althans een geringere kans in het buitengewoon onderwijs terecht te komen. Toch lijkt zich in beide gevallen eenzelfde verschijnsel te openbaren: een geringschatting van het belang van onderwijs voor meisjes. Zo beschouwd is vooralsnog de conclusie gerechtvaardigd dat de selectieprocessen 'naar boven' dezelfde regelmatigheden vertonen als de selectieprocessen 'naar beneden'.

1.3. DE LEERKRACHT ALS WISSELWACHTER

In het commentaar op het cijfermateriaal van de vorige paragraaf werd gezinspeeld op onder meer de invloed van het gedrag van de leerling op de beoor-

² Dit zou impliceren dat het gemiddeld IQ van meisjes in het MLK-onderwijs lager is dan dat van hun mannelijke leeftijdsgenootjes. Ofschoon er geen cijfers ter beschikking staan die een dergelijke conclusie rechtvaardigen, lijken de bevindingen van Van Oudenhoven (1973) en Sorel (1974) wel in die richting te wijzen.

delings- en selectieprocessen. Auteurs die dat expliciet doen, beroepen zich soms op de werking van het zogenaamde verborgen of geheime curriculum; een leerplan van een informeel karakter waarin niettemin de sociale controle vanuit de samenleving op het onderwijs zich minstens zozeer zou openbaren als in het manifeste en officiële leerplan (Rumpf, 1975). Het gaat hier om een betrekkelijk recent ontwikkeld concept dat overigens door verschillende auteurs nogal variërende betekenissen krijgt toegekend (vgl. onder meer Jackson, 1968; Musgrave, 1978; Bowles & Gintis, 1976). Maar hoe nieuw het concept ook is, zoals nog zal blijken kan dat van de ideeën erachter moeilijk worden gezegd.

Jackson (1968) die de term 'verborgen curriculum' ongetwijfeld de grootste bekendheid gaf, omschrijft het als een geheel van regels, regelingen en gewoonten die het kind zich eigen moet maken om tot een succesvol leerling te worden. Zo zouden veel beloningen en straffen die ogenschijnlijk toegekend worden op basis van puur cognitieve prestaties, bij nader inzien het verborgen leerplan betreffen:

"Consider, as an instance, the common teaching practice of giving a student credit for trying. What do teachers mean when they say a student tries to do his work? They mean in essence, that he complies with the procedural expectations of the institution. He does his homework (though incorrectly), he raises his hand during class discussion (though he usually comes up with the wrong answer), he keeps his nose in his book during free study period (though he doesn't turn the page very often). He is, in other words, a 'model' student, though not necessarily a good one" (Jackson, 1968, p. 34).

Een tamelijk cynische beschrijving, ofschoon niet als zodanig bedoeld. Noch wil Jackson leerkrachten bekritisieren en evenmin de betekenis van netheid, oplettendheid en beleefdheid bagatelliseren. Hij wil er slechts op wijzen dan "in schools, as in prisons, good behavior pays off" (Jackson, 1968, p. 34). Dat 'goed' gedrag inderdaad loont, stelden Bowles, Gintis en Meyer (1975) vast: zestien zogenaamde persoonlijkheidskarakteristieken waaronder punctualiteit, perseverantie, afhankelijkheid en gehoorzaamheid, blijken een multiële correlatie van 0.63 met schoolsucces te vertonen; een predictieve waarde die niet veel onder doet voor die van de strikt cognitieve variabelen (Bowles & Gintis, 1976, p. 136).

Maar, zoals gezegd, werkelijk nieuw is de notie van het verborgen curriculum niet. Integendeel zelfs. Vinden we bij Weber (1972 (1910)) en Durkheim (1977) al een min of meer vergelijkbare gedachtengang, opvallend is de overeenkomst in deze tussen Jackson en Talcott Parsons. Deze laatste stelt dat

"a good pupil is defined in terms of a fusion of the cognitive and the moral components, in which varying weight is given to one or the other. Broadly speaking then, we may say that the 'high achievers' of the elementary school are both the 'bright' pupils who catch on easily to their more strictly intellectual tasks, and the more 'responsible' pupils, who 'behave well' and on whom the teacher can 'count' in the difficult problems of managing the class" (Parsons, 1959, p. 137).

Zowel Parsons als Jackson wijzen op de innige verwevenheid van gedrags- en prestatiebeoordeling. Maar is in de ogen van Jackson de 'model'-leerling nog niet noodzakelijk een goede, Parsons suggereert onomwonden dat gedrags- en prestatiebeoordeling samenvallen, bij hem althans krijgen beide een zelfde status toebedeeld. Welnu, wanneer men zich dan realiseert dat gedrag niet alleen sexe-specifiek, maar eveneens klasse-bepaald lijkt (Keddie, 1971), ligt mogelijk hierin de sleutel tot een beter begrip van de regelmatigheden die zich bij selectieprocessen binnen het lager onderwijs, en wel in het bijzonder met betrekking tot kinderen met leerproblemen blijken voor te doen. Leerkrachten spelen daarbij een beslissende rol, van hen immers gaat het initiatief uit leerproblematieke kinderen hetzij met de zegen van de twijfel naar een hogere klas te bevorderen dan wel te laten doubleren of, in sommige gevallen, te (doen) verwijzen naar vormen van buitengewoon onderwijs.

Daarmee raken we aan de centrale these van deze studie. Wij postuleren dat de selectie met betrekking tot kinderen met leerproblemen in termen van overgaan, doubleren en verwijzen, niet slechts op basis van prestatiebeoordeling, maar tevens op grond van gedrags- en milieubeoordeling tot stand komt. In een wat moderner terminologie gesteld: selectieprocessen met betrekking tot kinderen met leerproblemen zijn zowel door het officiële als door het verborgen leerplan ingegeven.

1.4. OPZET VAN DEZE STUDIE

Onderhavige studie bestaat uit twee delen: een theoretisch en een empirisch deel. De hoofdstukken 2 en 3 vormen het theoretische deel, de hoofdstukken 4 t/m 7 het empirische.

Hoofdstuk 2 dat een kritische bespreking van de sociologie van het afwijkende gedrag is, moet tevens als een verantwoording van de gekozen theoretische stellingname worden beschouwd.

In hoofdstuk 3 worden mede tegen de achtergrond van de gekozen theoretische stellingname, een achttal hypothesen geformuleerd.

Vindt in hoofdstuk 4 de methodologische verantwoording van het onderzoek plaats, in de hoofdstukken 5, 6 en 7 worden de onderzoeksresultaten gepresenteerd.

De studie wordt in hoofdstuk 8 met een nabeschuiving afgesloten: een discussie op basis van de bevindingen mede in het licht van de theoretische uitgangspositie.

BOUWSTENEN VOOR EEN THEORIE VAN SOCIALE TYPERINGEN

2.1. PLURIFORMITEIT IN DE SOCIOLOGIE VAN HET AFWIKKENDE GEDRAG

Toen Alvin Gouldner in 1970 een crisis in de westerse sociologie aankondigde (Gouldner, 1970), leken dat de woorden van een broodetende profeet Crisisverschijnselen in de sociologie waren toen immers al geruime tijd manifest; de niet geringe aanhang die de ideeën van de 'Frankfurter Schule' kregen, mag daar tekenend voor genoemd worden. Gouldner bedoelde echter met zijn 'Coming Crisis in Western Sociology' niet veel meer dan een breed uitgemeten grafrede uit te spreken over een theoretisch stelsel dat lange tijd als archetype voor de sociologie-beoefening gegolden had: het structureel-functionalisme, met name zoals dat door haar meest prominente vertegenwoordiger, Talcott Parsons, gestalte had gekregen. Vooral 'The Social System' (Parsons, 1964) moest het ontgelden.

Onmiskenbaar met het oog op dat structureel-functionalisme schreven anno 1959 Van Doorn en Lammers in hun inleiding tot de sociologie - toen verplichte literatuur voor iedere aankomende socioloog - dat "(de) moderne sociologie tegelijk een voortzetting (is) van zowel de klassieke systeembouwers als de detailistische feitenverzamelaars". Zij diende te worden "verstaan als het dynamische en evenwichtige samenspel van theorievorming en onderzoek ten bate van een steeds verder verfijnd analytisch kennissysteem" (Van Doorn & Lammers, 1966 (1959)). Een sociologie-opvatting die nu, ruim twintig jaar later, geschiedenis is geworden, althans nog weinig weerklank krijgt. Het is moeilijk uit te maken waarom, maar het gegeven, aldus Gouldner (1970), dat Parsons' oeuvre zich zo gemakkelijk laat associëren met de opbouw van de na-oorlogse verzorgingsstaat en derhalve geen perspectief vermocht te bieden van waaruit de problemen die zich sinds de zestiger jaren aandienen, benaderd konden worden, zal er debet aan zijn. De sociologie is immers bij uitstek een wetenschap die zich minder door intern-wetenschappelijke processen dan door maatschappelijk geïnduceerde reflecties op het eigen object ontwikkelt (Wippler, 1973), een samenleving in crisis produceert welhaast per definitie een sociologie in crisis.

Hoe het ook zij, het terreinverlies van wat bijna drie decennia lang de standaar sociologie was geweest, bracht een ongekende pluriformiteit aan

scholen en richtingen aan het licht. Optieken en benaderingen die aanvankelijk slechts in de schaduw van het structureel-functionalisme konden gedijen, traden meer op de voorgrond en bleken hun invloed op de meer specialistische sociologie-beoefening niet te missen. Met name de sociologie van het afwijkende gedrag bleek de broedplaats van een niet aflatende school- en richtingenstrijd. Overzichtstudies als die van Cohen (1967) en - meer recent - van Lafaille (1978) en Snel (1979) roepen althans de opmerking van Edwin Lemert in herinnering dat men er beter aan doet 'afwijkend gedrag' als een conceptie dan als een concept op te vatten (Lemert, 1967, p. 4). Een verzameling min of meer losse ideeën, veel meer stelt de sociologie van het afwijkende gedrag niet voor. Niettemin, voor menig auteur is het een uitgemaakte zaak dat, hoe onderscheiden de concepties ook mogen zijn, deze op den duur toch wel convergeerbaar, respectievelijk integreerbaar zullen blijken (vgl. Schur, 1969; Taylor, Walton & Young, 1975; Lafaille, 1978). Zo schetst Lafaille, nadat hij de verschillende theoretische oriëntaties de revue heeft laten passeren, een zogenaamd temporeel-causaal schema waarin nagenoeg alle factoren die verantwoordelijk worden geacht voor het ontstaan van afwijkend gedrag hun plaats krijgen en waaruit tevens moet blijken hoe zeer de diverse oriëntaties elkaar in beginsel aanvullen (Lafaille, 1978, p. 244-245). Het kennisideaal van de ene algemene sociologische theorie heeft, met betrekking tot de problemen van afwijkend gedrag althans, nog niet geheel aan betekenis ingeboet.

Voor anderen daarentegen schijnt het in de sociologie van het afwijkende gedrag in menig opzicht om onverenigbare perspectieven te gaan (vgl. Keckelsen, 1976). Premissen en interessen zouden dermate verschillen dat het geen pas geeft de verschillende benaderingen slechts te zien als de vrucht van een ver doorgevoerde specialisatie.

Nu ontbreekt het in de sociologie aan eenduidige regels met behulp waarvan men verschillende opvattingen kan evalueren (Klima, 1971), laat staan 'ware' van 'onware' theorieën kan onderscheiden.³ Dat heeft sommigen er evenwel niet van kunnen weerhouden om tenminste een poging te ondernemen de diverse scholen en richtingen met hun afzonderlijke concepties van (aspecten van) de sociale werkelijkheid in kaart te brengen. In Nederland gebeurde dat onder meer door Lammers (1973), Wippler (1973) en Tromp (1977). Hoe zeer hun wijze van identificeren en categoriseren van concepties in de sociologie in termen van paradigma's of wetenschapsprogramma's ook uiteen mag lopen, in tenminste één opzicht stemmen zij met elkaar overeen: theoriegroepen laten zich niet slechts

³ Het ontbreken van dergelijke regels betekent uiteraard niet dat er geen algemeen-aanvaarde criteria van bijvoorbeeld logica in de theorievorming en consistentie in de bewijsvoering zijn (vgl. Lammers, 1973).

op basis van wetenschapssociologische overwegingen rangschikken; beginselen van sociaal-filosofische - en, wat wellicht nog belangrijker is, van wetenschaps-filosofische aard - dienen hiertoe evenzozeer in acht te worden genomen. Van het genoemde drietal spreekt Tromp zich in dit opzicht nog het meest nadrukkelijk uit. Onder verwijzing naar de opvattingen van Lakatos stelt hij dat er eerst dan van pluralisme in de sociologie sprake is wanneer het gaat om wetenschapsprogramma's die geen gemeenschappelijke wetenschapsfilosofische onderbouw hebben (Tromp, 1977, p. 36).

Welnu, tegen deze achtergrond bezien, lijkt het zinvol om de verschillen die zich in de sociologie van het afwijkende gedrag zouden voordoen aan een nadere analyse te onderwerpen. Ofschoon die primair inhoudelijk van aard zal zijn, zullen de mogelijke wetenschapstheoretische aspecten mede in ogenschouw worden genomen.

2.2. DE SOCIAAL-ETIOLOGISCHE VERSUS DE INTERPRETATIEVE BENADERING VAN AFWIJKEND GEDRAG

Auteurs van uiteenlopende signatuur hebben op meestentijds puur wetenschapssociologische gronden getracht enige systematiek in de wirwar van sociologische benaderingen van afwijkend gedrag te brengen. In dat verband spreken Sack (1968) en Gibbs (1966) eenvoudig van oude en nieuwe oriëntaties, respectievelijk van oude en nieuwe concepties. Opp (1974) spreekt van oorzaken- versus reactie-theorie, Clinard (1973) van de absolutistische en relativistische conceptie van afwijkend gedrag, terwijl Snel (1979) het etiologisch van het sociale reactie-perspectief onderscheidt.

Hoe gevarieerd de door de auteurs gehanteerde terminologie ook mag zijn, hun indelingen vertonen een grote mate van overeenkomst. Grofweg maakt men een onderscheid tussen enerzijds oriëntaties die afwijkend gedrag willen verklaren vanuit de sociale situatie van de normovertreder, anderzijds oriëntaties die afwijkend gedrag beschouwen als resultaat van processen van interpretatie en definiëring. In het vervolg van dit hoofdstuk zullen zij gemakshalve als de sociaal-etiologicalhe en de interpretatieve benadering van afwijkend gedrag worden aangemerkt. Maar laten we ons haasten met op te merken dat aan dergelijke rubriceringen ontegenzeggelijk nadelen kleven. Zeker wanneer er, zoals Keckeisen (1976) in navolging van Wilson (1971) doet, op voorhand gezinspeeld wordt op tegenstellingen met een paradigmatische of wetenschapstheoretische basis. Ze doen het zicht op overeenkomsten tussen en complementariteit van de onderscheiden benaderingen versluieren.

Ongeacht de school of richting die zij vertegenwoordigen gaan sociologen er gemeenschappelijk vanuit dat er in deze en andere maatschappijen gedrag voorkomt dat als afwijkend wordt beschouwd. Verschillen, maar ook overeenkomsten in visie op het verschijnsel deviantie komen aan het licht wanneer definities en omschrijvingen van afwijkend gedrag in ogenschouw worden genomen. We zullen eerst enkele van de zogenaamde sociaal-etiologicalen de revue laten passeren om vervolgens stil te staan bij die van representanten van de zogenaamde interpretatieve benadering.

Cohen (1965) definieert afwijkend gedrag als "behavior which violates institutionalized expectations - that is, expectations which are shared and recognized as legitimate within a social system" (p. 462). Afwijkend gedrag is derhalve in de ogen van Cohen systeem-relatief.

De omschrijving van Merton (1971) wijkt hier niet wezenlijk van af. Afwijkend gedrag, aldus Merton, "refers to conduct that departs significantly from the norms set for people in their social statuses ... (D)eviant behavior cannot be described in the abstract but must be related to the norms that are socially defined as appropriate and morally binding for people occupying various statuses" (p. 284). Merton benadrukt met andere woorden het status-relatieve karakter van afwijkend gedrag.

Clinard (1963) reserveert de term deviant "for those situations in which behavior is in a disapproved direction (from norms), and of sufficient degree to exceed the tolerance limit of the community..." (p. 22). Ook bij hem blijkt het deviante karakter van gedrag aan externe criteria gerelateerd.

Parsons mag hier niet ongenoemd blijven, ofschoon we in zijn werk nergens een definitie van afwijkend gedrag konden vinden. Niettemin is er in 'The Social System' (1964 (1959)) tenminste één passage waaruit duidelijk zijn standpunt in deze doorklinkt. Hij beschrijft daarin de theorie van de socialisatie en sociale controle als "the obverse of the theory of the genesis of deviant behavior" (p. 297-298), daarmee impliciet afwijkend gedrag als gevolg van imperfecte socialisatie- en/of controle-mechanismen definierend. Parsons' deviantietheorie is dan ook met een soort drift- of motivatiepsychologie verbonden. Hoe zeer hij ook de genese van afwijkend gedrag - en dit in tegenstelling tot het strikt klinisch gezichtspunt - als een sociaal interactieproces wenst te analyseren waarin al naar gelang de reacties van alter op ego de deviantie zich stabiliseert dan wel teniet gedaan wordt, het zijn de deviante neigingen of motieven van individuele actoren die de eerste oorzaak van het probleem uitmaken. Strikt genomen hoort Parsons dan ook niet in het rijtje van de eerder geciteerde auteurs thuis. Want het mag uit de definitie van Cohen en de omschrijvingen van afwijkend gedrag van Merton en Clinard duidelijk zijn dat zij de deviantie niet inherent aan het gedrag achten, laat staan aan de actor die het vertoont. Afwijkend gedrag kan niet abstract beschreven worden, lezen we immers bij Merton, terwijl Cohen

(1965) nog opmerkt dat "(m)uch - probably most - deviant behavior is produced by clinically normal people" (p. 463). In dit opzicht zijn er geen verschillen met de benadering van afwijkend gedrag door vertegenwoordigers van de zogenaamde interpretatieve benadering. Toch blijken deze laatsten dat minstens te doen voorkomen, gelet op een enkele frase in hun definities van afwijkend gedrag. Zo stelt Howard Becker (1963) - weliswaar niet de belangrijkste, maar ongetwijfeld de beroemdste exponent van de interpretatieve benadering - dat "(d)eviance is created by society. I do not mean this in the way it is ordinarily understood, in which the causes of deviance are located in the social situation of the deviant ..." En daar voegt hij aan toe dat vanuit zijn gezichtspunt "deviance is *not* a quality of the act a person commits, but rather a consequence of the application by others of rules and sanctions to an 'offender'. The deviant is one to whom that label has successfully applied; deviant behavior is behavior that people so label" (p. 9).

Erikson (1964) stipuleert eveneens dat deviantie niet de actor eigen, noch inherent aan bepaalde gedragsvormen is; "it is a property conferred upon these forms by the audiences which directly or indirectly witness them. The crucial variable in the study of deviance, then, is the social audience rather than the individual actor, since it is the audience which eventually determines whether or not any episode of behavior or any class of episodes is labeled deviant" (p. 10-11).

Bij Kitsuse (1964) tenslotte, wordt een vergelijkbare stellingname aange troffen: "Forms of behavior *per se* do not differentiate deviants from non-deviants; it is the responses of the conventional and conforming members of the society who identify and interpret behavior as deviant which sociologically transform persons into deviants" (p. 233).

Maar er mogen dan ten principale geen verschillen tussen representanten van de onderscheiden benaderingen van afwijkend gedrag zijn, men kan er niet aan voorbij dat Becker c.s. gespitst zijn op een specifieke sociologische vraagstelling: de constituerend van de deviantie. Dat vraagstuk maakt volgens hen, gelet op de definities, zelfs de kern van het sociologisch onderzoek naar afwijkend gedrag uit. Die exclusiviteit is pas opvallend te noemen; dat kan van de vraagstelling als zodanig moeilijk worden gezegd. Want blijkt die niet ook geïmpliceerd waar Clinard in de al eerder geciteerde omschrijving van afwijkend gedrag over tolerantiegrenzen rept? En blijkt niet ook Merton (1967) daar oog voor te hebben waar hij opmerkt dat "culturally standardized practices ... may represent definitely proscribed or preferential or permissive or proscribed patterns of behavior" (p. 133)? Niettemin, om op deze gronden in het voetspoor van Taylor, Walton en Young (1973) de benadering van afwijkend gedrag door Becker, Erikson en Kitsuse slechts als een 'overreactie' (p. 171) te kwalifi-

ceren, komt ons voorbarig voor. Het getuigt van weinig inzicht in hun eigenlijke bedoelingen.

Definities en omschrijvingen van afwijkend gedrag lenen zich er uiteraard maar zeer ten dele voor de verschillen in benadering van dat fenomeen te illustreren, ze zijn als het ware de neerslag van een orientatie op de werkelijkheid. Reden om wat langer bij de achtergronden daarvan stil te staan.

Het meest in het oog springende kenmerk van de sociaal-etologische benadering van afwijkend gedrag is wel dat de normovertreding - hoe zeer die ook status- of systeem-relatief mag zijn - als gegeven wordt verondersteld, althans als probleemloos uitgangspunt van theoretische en empirische analyse wordt genomen. Parsons noch Merton bijvoorbeeld bekommeren zich om de vraag waarom bepaalde gedragingen nu als delinquent of anderszins afwijkend gelden. In dit opzicht vertonen hun concepties van afwijkend gedrag dan ook verwantschap met de common sense noties daarover, om het even of het nu om criminaliteit, druggebruik of psychische gestoordheid gaat.

Keckeisen (1976) vindt dat een dergelijke premisse een voorstelling van de normatieve structuur van de samenleving tot uitdrukking brengt die men als 'objectivistisch' zou kunnen kenschetsen (p. 25). Immers, wanneer men de afwijking of normovertreding logisch meent te kunnen veronderstellen, dan moet men wel de mening zijn toegedaan dat de intersubjectiviteit van normen en betekenissen dit principieel mogelijk maakt. Nu valt aan Keckeisen's stellingname op het eerste gezicht wel een en ander af te dingen. Want mag Parsons (1964) er dan weinig twijfel over laten bestaan dat vanuit zijn optiek acties in beginsel handelen binnen een weliswaar lang niet altijd volledig geïntegreerd, maar niettemin gemeenschappelijk gedeeld normatief patroon, Merton (1971) distantieert zich expliciet van de ook hem toegeschreven notie van sociale consensus (p. 795-797). Een 'intellectueel stereotype' zoals hij het zelf noemt, waar niet alleen de door hem gerepliceerde Skolnick en Currie (1970) zich van bedienen, maar bijvoorbeeld ook Howard Becker (1963, p. 7). Toch laat de hardnekkigheid van die beeldvorming zich gemakkelijk verklaren. Immers, waar Merton de implicaties van een pluriforme samenleving voor de studie van afwijkend gedrag had kunnen uitwerken - we doelen op diens fameuze essay over sociale structuur en anomie (1967, p. 131-194) -, wordt, integendeel, juist de suggestie gewekt als zouden dezelfde culturele doeleinden, inclusief de legitieme middelen om die te bereiken, algemeen erkend en onderschreven worden. Letterlijk stelt hij zelfs dat 'de culturele structuur de acceptabele wijzen om maatschappelijke doelen te bereiken, definieert, reguleert en controleert' (p. 133). De objectivisme-kritiek zou bovendien nog om een andere reden gerechtvaardigd zijn. Het valt althans op dat Merton nergens een onderscheid maakt tussen gedrag enerzijds en de perceptie daarvan aan de andere kant. Dat zou diens analyse van

afwijkend gedrag aanmerkelijk verbreed hebben. Op zijn zachtst gezegd merkwaardig voor iemand wiens bekendheid niet in de laatste plaats aan de 'self-fulfilling prophecy'-hypothese te danken is.

De 'objectivistische' trekken in sociaal-etologische benaderingen zullen voor sommigen de aanleiding zijn geweest sociologische modellen ter verklaring van afwijkend gedrag te verbinden met psychologische en zelfs biologische verklaringsmodellen. Opvattingen van criminologen als Buikhuisen (1979) en Van Dijk (1978) kunnen dat treffend illustreren; ze behelzen een poging vormen van sociaal-afwijkend gedrag te herleiden tot psychofysiologische prikkels. Nu heeft Cohen (1967) al eens geopperd dat de meest redelijke veronderstelling is dat de verbanden tussen biologische gesteldheden en de verscheidene vormen van afwijkend gedrag even variabel, indirect en secundair zijn als de verbanden tussen deze gesteldheden en de verschillende vormen van conformerend gedrag (p. 104), terwijl Schuyt (1978) dergelijke multi-factoriële benaderingen van deviantie op een logische denkfout gebaseerd acht: "de elementen van één wetenschappelijk domein worden gebruikt ter verklaring van elementen van een ander incompatibel domein, of ter verklaring van elementen die liggen op een ander niveau van abstractie" (p. 393).

Trouwens ook Lafaille (1978) blijkt een dergelijke gedachtensprong te maken waar hij opmerkt dat "hoewel indruisend tegen de huidige tijdsgeest niet geheel en zeker niet bij voorbaat moet worden uitgesloten dat de erfelijkheid in een aantal vormen van afwijkend gedrag een rol speelt" (p. 243-244). Nu zal geen zinnig mens ontkennen dat gedrag zijn biologische wortels heeft. Maar dat bepaald gedrag 'afwijkend' heet, laat zich evenwel niet biologisch funderen; dat betreft een maatschappelijk of, zo men wil, sociologisch fenomeen. Geldt dat voor criminaliteit, het gaat zelfs op voor de vormen van zwakzinnigheid en de transsexualiteit waarmee Lafaille zijn redenering denkt te kunnen staven (vgl. p. 244). Criminaliteit, zwakzinnigheid of transsexualiteit - de reeks laat zich overigens aanzienlijk uitbreiden - betreffen geenszins het gedrag als zodanig, maar zijn primair sociale categorieën of definities. Dit inzicht hebben exponenten van de interpretatieve benadering van afwijkend gedrag tot leidend beginsel van hun analyses willen maken. Becker (1971) benadrukt althans de logische onafhankelijkheid van gedrag enerzijds, het oordeel dat mensen daarover vellen anderzijds (p. 186). Die oordeelsvorming geschiedt uiteraard niet in een sociaal-cultureel vacuüm. Maar in plaats van de cultuur voor te stellen als een 'bovenmenselijke macht' die niet alleen het gedrag, maar ook de evaluatie daarvan min of meer dwingend kan voorschrijven, gaan Becker c.s. er vanuit dat - in de woorden van Keckeisen (1976, p. 29) - de verhouding van de mensen tot de wereld der normen en betekenissen, precair en gebroken is; de regels of normen moeten als het ware actief van toepassing worden verklaard. Reden waarom Davis (1972) opteert voor de idee van 'rules-in-use', gehanteerd

door concrete actoren in concrete situaties als uitgangspunt voor empirisch onderzoek. Lemert (1967) pleit in dit verband voor onderzoek naar interacties in zogenaamde ongestructureerde situaties, een term die hij aan Parsons (1964) ontleend moet hebben en waarmee verwezen wordt naar omstandigheden waarin het, om welke reden dan ook - zeker voor een buitenstaander - moeilijk uit te maken valt welk gedrag nu als normaal en welk als afwijkend opgevat moet worden. Mensen blijken immers niet zelden tot een herdefiniering van gedrag bereid, zodat het weer binnen de grenzen van het normale of acceptabele komt te vallen. Hier blijkt ook een verschil in optiek tussen Parsons en Lemert. Want terwijl bij Parsons' normalisatie van gedrag altijd identificatie met een min of meer algemeen geldende norm impliceert, gaat Lemert ervan uit dat in de loop van de interactie de normen veranderd kunnen worden of van een nieuwe connotatie kunnen worden voorzien. "In some cases this may take the form of a sliding scale of norms, as at a cocktail party where behavior which would not be allowable at the beginning may become so after 'things get going'." (p. 19) Zo kan ook, om een ander voorbeeld te noemen, gedrag dat, gemeten naar formele diagnostische maatstaven, als neurotisch of anderszins psychisch afwijkend geldt, door de interactiepartner dusdanig genormaliseerd worden dat er, gelet op diezelfde maatstaven, van een 'folie a deux' gesproken zou kunnen worden (vgl. Yarrow e a., 1972).

Tegen deze achtergrond bezien behoeft het geen betoog dat representanten van de interpretatieve benadering de constituerende van afwijkend gedrag onvoorwaardelijk aan de interpretatie en definiering van anderen gebonden achten. Vandaar dat Kitsuse (1972) het 'decision-making process' in het deviantie-onderzoek centraal wil stellen, terwijl Lemert (1967) ten behoeve daarvan voor een concept van 'actieve' sociale controle opteert. Sociale controle dient volgens hem niet, zoals bij Merton, als een constante factor of als louter reciproque maatschappelijke reactie op afwijkend gedrag te worden beschouwd, het dient eerder als oorzaak dan als effect daarvan opgevat te worden (Lemert, 1967, p. 18).

2.3. VOORLOPIGE BALANS

Sociologische orientaties op afwijkend gedrag die wij tot dusver onder de noemer van de interpretatieve benadering aan de orde stelden, worden doorgaans in de literatuur met de 'labeling-approach' geassocieerd. Dat wij er niettemin de voorkeur aan geven van 'interpretatieve benadering' te spreken laat zich verklaren uit het feit dat in diezelfde literatuur de bijdrage van de label-

ing-approach veelal beperkter wordt voorgesteld dan sommige van haar vertegenwoordigers ermee pretenderen. Haar bijdrage aan de algemene theorievorming zou begrensd blijven tot aandacht voor deviantie versterkende en bestendigende etiketteringsprocessen (vgl. Lafaille, 1978; Snel, 1979; Guskin, 1978). Men denke dan aan stereotypisering van de kant van de politie en het justitieel apparaat, gevolgen van psychiatrische en orthopedagogische diagnose en behandeling en dergelijke; aspecten die overigens in het traditionele deviantie-onderzoek lange tijd verwaarloosd werden.

Nu kan deze weergave van de labeling- of etiketteringsbenadering naar de letter correct schijnen, zij is in elk geval niet in overeenstemming met de zienswijze van Howard Becker (1971) die stelt dat de labeling-approach niet slechts de aandacht op mogelijke etiketteringsprocessen wil richten, maar aanzienlijk verder reikende aanspraken maakt. Zij zou "a way op looking at a general area of human activity" zijn en in vergelijking met andere benaderingen van afwijkend gedrag "a distinctive stance" vertegenwoordigen (p. 181).

Suggesteren dergelijke uitspraken een welhaast principiële onverenigbaarheid met de sociaal-etnologische oriëntatie op afwijkend gedrag, een labeling-approach die slechts de aandacht tot etiketteringsprocessen beperkt houdt, laat zich uiteraard makkelijk met de etiologische beschouwingswijze integreren aangezien het daarin veronderstelde 'objectivisme' ongemoeid gelaten wordt.

Nu is er wel vaker op gewezen dat Becker, maar ook anderen, niet in geringe mate zelf aan de verwarring rond hun eigenlijke bedoelingen hebben bijgedragen. Er liggen immers opmerkelijke tegenspraken in hun theoretische posities opgesloten. Zo valt het moeilijk in te zien waarom auteurs die zeggen de gedragsdefiniërende processen in de vorm van sociale controle en sociale reactie op de voorgrond te willen stellen, zich voor een niet onbelangrijk deel concentreren op de 'psychologie' van respectievelijk de marihuanagebruiker, de jazz-musicus (Becker, 1963), de aan paranoia lijdende psychoticus (Lemert, 1967), de homoseksuele prostitué (Reiss, 1964) enzovoort enzovoort (vgl. ook Davis, 1972, p. 455; Liazos, 1972, p. 108).

Ook op conceptueel niveau blijken er, gezien de uitgangspositie, opvallende discrepanties en inconsistenties aan het licht te komen. Zo spreekt Becker (1963) van de aan de aandacht van anderen ontsnapte 'secret deviance' (p. 20), Lemert (1967) van de van het gedefinieerde gedrag te onderscheiden 'primary deviation' (p. 17) en meent Scheff (1966) dat nagenoeg iedereen van tijd tot tijd wel in 'residual rule-breaking' (p. 31) vervalt, een terminologie die bepaald niet de indruk wekt dat er met de traditionele etiologische vraagstelling is gebroken, terwijl Beckers 'distinctive stance' dat nu juist leek te suggereren. Hoe dan ook, de talloze dubbelzinnigheden hebben critici er toe gebracht de pretenties van sommige labeling-theoretici als aanmatigend af te doen (vgl. Mer-ton, 1971; Taylor, Walton & Young, 1973).

De discussie tussen aanhangers van een etiologische benadering van afwijkend gedrag enerzijds, de labeling-theoretici anderzijds - een discussie die soms het karakter van een ordinaire polemiek bleek aan te kunnen nemen - is sinds geruime tijd verstomd. Wie bovendien bij Schur (1971), een labeling-theoreticus van het eerste uur, leest dat de labeling-orientatie "is strongly grounded in traditional and well-accepted sociological and social-psychological formulations" (p. IX), zal geneigd zijn te concluderen dat de strijd in het voordeel van de etiologen is beslecht. Toch was het ook Schur die enkele jaren daarvoor (1969) de critici van de labeling-orientatie ons inziens adequaat van repliek diende door, zij het impliciet, de discussie op wetenschapsfilosofisch niveau te verheffen.

Gibbs (1966), door Merton (1971) met instemming geciteerd, had labeling-theoretici voorgehouden een tweetal sociologische vraagstellingen te verwarren: "My preference is to identify deviant acts by reference to norms and treat reaction to deviation as a contingent property" (p. 14). Door dat niet te doen zouden zij, aldus Gibbs, in een onverantwoord relativisme vervallen.

In antwoord hierop stelt Schur (1969) dat geen der labeling-theoretici zou willen beweren dat moord, homosexualiteit, psychische ziekte en dergelijke alleen voorkomen omdat ze als afwijkend zijn gedefinieerd. Maar "(w)hat is made of an act socially - indeed, one could say its very 'reality' - is crucially dependent on, or constituted of, the diverse social constructions individuals and groups place upon it" (p. 315). "Gibbs simply fails to distinguish between mere physical acts and the meaningful constructions that constitute social reality. (I)t is precisely because of such socially patterned conceptions that Gibbs can feel such certainty as to which acts are, and which acts are not deviant" (p. 316). Een soortgelijke opvatting treffen we bij Kitsuse (1972) aan. Op de vraag hoe wij, sociologen, nu kunnen weten of een handeling al dan niet afwijkend is, antwoordt hij kort en bondig: "We know it is rule-breaking if others (community members) perceive it to be so" (p. 240).

Met dergelijke noties blijken Schur en Kitsuse het terrein van de wetenschapskritiek te hebben betreden. Gibbs - en met hem Merton - zouden - vrij vertaald - te zeer de gevangenen van hun eigen positivisme zijn om het dualisme van feit en constatering, of concreter, van afwijking en definiering op te kunnen heffen. Ironisch genoeg echter, namen Schur en Kitsuse met deze repliek niet alleen afstand van Gibbs en Merton, maar tevens - ook al gebeurde dat impliciet - van hun geestverwant Becker. Deze laatste blijkt het dualisme van feit en constatering wel te hebben ingezien, maar dit, gelet op diens 'secret deviance' slechts op *empirisch* niveau te hebben willen oplossen. Kritiek die overigens niet aan dovemansoren is geuit. Want in een in 1971 aan zijn 'Outsiders' toegevoegd hoofdstuk geeft Becker niet alleen ruiterslijk toe dat het concept van

de 'secret deviance' tot tal van misverstanden aanleiding heeft gegeven en slechts houdbaar is in gevallen waarin sprake is van 'zelfdefiniering' (p. 187), maar houdt hij bovendien geheel in de lijn van Schur en Kitsuse een vurig pleidooi voor een sociologie van het alledaagse gedragsdefinierend handelen. "Sociologists have made trouble for themselves by their virtually unbreakable habit of making common events and experiences mysterious ... We ignore what we see because it is not abstract, and chase after the invisible 'forces' and 'conditions' we have learned to think sociology is all about" (p. 189-190). Sociologen zouden er dan ook goed aan doen zich met de alledaagse leefwereld van mensen bezig te houden en het 'gezond verstand' en de gemeenplaats serieus te nemen, althans tot object van onderzoek te maken (p. 193). Een stellingname die nog maar amper te onderscheiden is van die van de ethnomethodologen.

2.4. HET VRAAGSTUK VAN DE CONSTITUERING; DE BIJDRAGE VAN DE ETHNOMETHODOLOGIE

Kan uit de vorige paragraaf de conclusie getrokken worden dat, op de keper beschouwd, de labeling-approach, zeker in haar oorspronkelijke formuleringen, zich in een aantal opzichten amper vermag te onderscheiden van sociaal-etnologische benaderingen van afwijkend gedrag en hooguit als een welkome aanvulling daarop is op te vatten, in bijdragen van de ethnomethodologische school lijken tenminste de contouren van een consequente interpretatieve benadering zichtbaar te worden. Ofschoon de ethnomethodologie met name door haar bemoeienis met verschijnselen van afwijkend gedrag haar grootste bekendheid heeft verworven, is haar betekenis daar zeker niet toe beperkt. Men zou haar als een kritische, beter is wellicht nog: anti-beweging kunnen kenschetsen, wier werkterrein de hele 'conventionele' sociologie (Douglas, 1971) omvat. De voornaamste kritiek geldt de 'positivistische' veronderstellingen waarop deze zou rusten. Zo richten Zimmerman en Pollner (1971) hun kritiek op de systematische verwarring in de conventionele sociologie van 'topic' en 'resource'. In grote lijn komt hun redenering op het volgende neer: het hele sociologie-bedrijf - van objectdefiniering (topic) tot en met dataverzameling en -interpretatie - berust op een enorme hoeveelheid alledaagse common sense-noties en -betekenissen (resource), bronnen die overigens - en dat betreft precies de kern van hun kritiek - als 'taken-for-granted', als vanzelfsprekend worden beschouwd. Een dergelijke sociologie is, zo menen Zimmerman en Pollner, derhalve niet meer dan een 'folk-discipline'; haar theoretisch be-

wustzijn is amper te onderscheiden van dat van de eerste de beste 'leek' (vgl. ook Elliot, 1974).

Maar wie nu mocht denken dat de ethnomethodologen de sociologie zouden willen vrijwaren van het common sense-denken, gaat aan hun eigenlijke bedoelingen voorbij. Men blijkt namelijk bezwaar tegen de conventionele sociologie te hebben "not because it draws upon common sense knowledge, but because it fails to examine how common sense practices are used as a resource by participants and observer" (Silverman, 1972, p. 172); de vele vanzelfsprekendheden zouden haar daar blind voor maken. De belangrijkste opgave waarvoor de sociologie zich geplaatst weet, is dan ook haar 'taken for granted' opvattingen te expliciteren.

Qua vraagstelling zijn er tussen de conventionele sociologie en de ethnomethodologie geen verschillen. Alleen, het oeroude probleem, het vraagstuk van de maatschappelijke orde, wordt door de ethnomethodoloog tot een 'kleinschaliger' probleemstelling omgebogen: "Where others might see 'things', 'givens' or 'facts of life', the ethnomethodologist sees ... process; the process through which the perceivedly stable features of socially organized environments are continually created and sustained" (Pollner, 1974, p. 27). Vandaar dat Garfinkel (1974), aan wie de ethnomethodologie ook haar naam ontleent, deze omschrijft als een "organizational study of a member's knowledge of his ordinary affairs, of his own organized enterprises, where that knowledge is treated ... as part of the same setting that it also makes orderable" (p. 17). De ethnomethodoloog wil, anders geformuleerd, de regels en concepten waarmee mensen in het alledaagse handelen hun wereld constitueren - hun ethnomethodologie z gezegd - in kaart brengen. Gangbare, deductieve verklaringsmodellen kunnen volgens de ethnomethodoloog geen afdoende recht aan deze concreet-menselijke enscenering doen. Integendeel zelfs, ze dragen er slechts toe bij een gereificeerd beeld daarvan te schetsen. Zoals Snel (1979) het kernachtig uitdrukt: "De conventionele sociologie is immers gebaseerd op een methodologie die ervan uitgaat dat er een bepaald patroon ten grondslag ligt aan gebeurtenissen. Een patroon dat ... wordt geïdealiseerd door de onderlinge relaties tussen sociologische concepten. Dergelijke concepten leggen echter een onechte, valse orde in het sociale leven, tenzij zij worden ontleend aan de typeringen ... die de leden zelf gebruiken" (p. 130-131). De socioloog zou er dan ook goed aan doen de omgekeerde (inductieve) weg te bewandelen en "start from the bottom and build up" (Walsh, 1971, p. 34). Door zo onbevangen mogelijk, als het ware over de schouders van de actoren mee te kijken, kan hij erin slagen achter hun eigenlijke intenties te komen; de enige garantie bovendien dat zijn verklaringsmodel met dat van de actor coïncideert. Een procedure die, ogenschijnlijk althans, verwantschap met Max Webers 'verstehende Soziologie' vertoont (vgl. Weber, 1966).

Hoe men ook over deze procedure denken mag, ontegenzeggelijk heeft ze indringende empirische studies van situaties opgeleverd die inderdaad doorgaans aan het blikveld van de socioloog ontsnappen. Zo konden Schegloff en Sacks (1973) de subtiele, verborgen regels van de informele conversatie aan de oppervlakte brengen en wist Wieder (1974) de 'code' te achterhalen op basis waarvan gedetineerden en functionarissen van een strafinrichting over en weer elkaars gedrag interpreteren en beoordelen. De gespreksregels, noch de code worden als oorzaak of verklaring van gedrag beschouwd; de gehanteerde regels moeten volgens de onderzoekers gezien worden als impliciete instructies voor de perceptie waardoor participanten aan een situatie elkaars gedrag kunnen attribueren, als symptomatisch kunnen zien, met andere woorden, kunnen typeren.

De ethnomethodologie beperkt haar kritiek niet tot de traditionele sociologie-beoefening. Bij Pollner (1974) moet ook de labeling-approach het ontgelden. Die zou in flagrante tegenspraak met ethnomethodologische beginselen zijn. "(T)he proposal that deviance is behavior which persons so label seems to stand the common sense attitude on its head", merkt hij op (Pollner, 1974, p. 29). En daar had nog aan toegevoegd kunnen worden dat etiologische concepties van afwijkend gedrag zich daar veel gemakkelijker mee laten identificeren. Want hoe zou, gezien door de ogen van de 'leek', een rechter ooit zijn 'schuldig' kunnen uitspreken wanneer doodslag of aanranding geen objectief te bepalen devianties zouden zijn. Becker zou er, aldus Pollner, aan voorbijgaan dat de common sense-noties en dito verklaringen van afwijkend gedrag een integrerend bestanddeel van het deviantie-definiërende proces uitmaken (p. 35). Er mag dan weliswaar geen redelijke grond zijn om aan te nemen dat de leken-definities van afwijkend gedrag 'wetenschappelijk' waar zijn, ze dragen er niettemin in belangrijke mate toe bij gedrag als afwijkend te percipiëren en te categoriseren. Becker nu zou deze 'geldende waarheid' willen inruilen voor een zogenaamde wetenschappelijke door aan te geven dat er in werkelijkheid hele andere processen werkzaam zijn dan de gewone burger bevroedt.

Nu is deze kritiek niet alleen achterhaald en daarom misplaatst aangezien Becker, zoals we zagen, juist de common sense-noties tot object van onderzoek wil maken, ze is tevens illustratief voor het dilemma dat niet alleen Pollners standpunt, maar dat van de ethnomethodologie in zijn algemeenheid kenmerkt.

De ethnomethodologie toont zich ongetwijfeld meer bewust van de 'hermeneutische cirkel' dan de meer objectivistisch getinte sociologieën door uitdrukkelijk consequenties te trekken uit de omstandigheid dat het object van de sociologie tevens een zichzelf interpreterend object is. Aandacht voor alledaagse constitueringsprocessen is dan ook alleszins gerechtvaardigd. Toch kan men zich in gemoede afvragen waar het door haar voorgestelde alternatief toe leidt:

ongetwijfeld tot een indringender en gedetailleerder beschrijving van de alledaagse realiteit, maar tevens tot een, wat men zou kunnen noemen, 'theoretische verdubbeling' daarvan. Immers uit vrees om in enigerlei vorm van objectivisme te vervallen, dreigen de ethnomethodologen zichzelf tot gevangenen van het leken-bewustzijn te maken. Men krijgt bij lezing van studies van ethnomethodologen de indruk dat de door hen onderzochte subjecten, en met hen de ethnomethodologen zelf, in een wereld van Pirandello leven: de dingen zijn zo omdat de mensen nu eenmaal denken dat ze zo zijn. Ethnomethodologen blijken, om met Goldthorpe (1973) te spreken, 'a strictly mentalist view' op de werkelijkheid voor te staan, de indruk wekkend alsof alle sociaal handelen in een maatschappelijk vacuum plaatsvindt. Men kan echter moeilijk staande houden dat de realiteitsconstructie slechts het vrije product van 's mens interacties is. Ook zonder een direct beroep op de conventionele sociologie te hoeven doen, moet men zich - om nogmaals Goldthorpe te citeren - afvragen: "What then, are the extra-situational influences that help determine what the rules 'say', and why, in a given situation, the reality which is negotiated comes out the way it does and not otherwise?" (p. 459). Uiteraard dringen zich hier vragen over sociale privileges, macht en gezag op, kwesties die door ethnomethodologen niet of nauwelijks worden aangeroerd. Des te merkwaardiger, omdat juist in de sociologie van het afwijkende gedrag - een terrein waar de ethnomethodologen zich zo uitdrukkelijk manifesteren - deze problemen moeilijk genegeerd kunnen worden. Zeker niet, indien men zich realiseert dat het deviantie-definieerend handelen niet zelden, in de woorden van Keckelsen (1976), het karakter van een 'Ueberwältigung' (p. 92) heeft. Bovendien schijnt het de ethnomethodologen te ontgaan dat het medium bij uitstek waardoor definieringsprocessen gestalte krijgen, de taal, op zichzelf al geconditioneerd is door verhoudingen van bevoorrechtiging en macht (Bernstein, 1971).

Merkten we eerder op dat de ethnomethodologische positie verwantschap met Webers 'verstehende Soziologie' vertoont, gelet op de gesignaleerde tekorten van empirisch-theoretische aard, komt er tevens een niet onbelangrijk verschil aan het licht. Weber wil inderdaad sociaal handelen 'verstehen' en wel, net als de ethnomethodologen, in termen van de actoren. Maar dit 'verstehen' dient wel, aldus Weber, altijd met behulp van de gewöhnlichen Methoden kausaler Zurechnung gecontroleerd te worden (Weber, 1966, p. 5). Eerst dan kan blijken of een 'verstehende' verklaring zich eventueel met het predicaat 'empirisch geldig' sieren mag. Het gaat dus volgens hem in de sociologie altijd om een combinatie van 'verstehen' en 'erklären'. "Soziologie ... soll heissen eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf ursächlich erklären will" (p. 5). Zolang het aan dat laatste aspect ontbreekt, lijkt het ons niet verantwoord om, zoals Wilson (1971) doet, de eth-

nomethodologie als draagster van een alternatief model ter verklaring van (afwijkend) gedrag voor te stellen.

2.5. NOGMAALS: HET VRAAGSTUK VAN DE CONSTITUERING; AANZETTEN TOT DE OPLOSSING VAN EEN DILEMMA

Het dilemma waarvoor de ethnomethodologen ons plaatsen zou men in termen van subjectivisme en objectivisme kunnen omschrijven. Wil men èn recht doen aan alledaagse constitueringsprocessen èn de (buiten-)situationele aspecten niet negeren, dan moet zowel een ethnomethodologisch subjectivisme als een sociologisch objectivisme vermeden worden. Voor dat dilemma moeten ook Becker, Schur, en Kitsuse zich geplaatst weten; in feite zelfs elke socioloog die de alledaagse constitueringsprocessen, in het bijzonder het deviantie-definiërende handelen tot object van onderzoek wil maken. Zo behoeft het bijvoorbeeld een verklaring hoe men in het deviantie-definiërende handelen, terwijl de verhouding tot de wereld der normen en betekenissen precair en gebroken is (vgl. par. 2.2.), niettemin tot relatief stabiele en homogene reactiewijzen komt.

Het antwoord op dit en dergelijke vraagstukken zal men hier tevergeefs zoeken. Wel blijken er her en der interessante aanzetten tot een oplossing te zijn geboden. Vermelding verdient hier de link die Schur (1971) weet te leggen tussen de labeling-approach en het sociaal-psychologisch concept van het stereotype (p. 38-52) en de door Prus gesuggereerde verbreding van de labeling-approach met de onder meer door Jones en Nisbett (1971) ontwikkelde attribueringstheorie (Prus, 1975). Maar, ofschoon vertegenwoordigers van de labeling-approach terecht de in stereotypen en attribueringen verankerde gedrags- en persoonlijkheidstypen als interveniërende variabelen in het definiërende handelen benadrukken, laten zij na de voorwaarden te expliciteren waaronder zij hun effectieve toepassing krijgen. In feite herhaalt zich hier het dilemma van het subjectivisme versus het objectivisme. De opvattingen van Cicourel, die ondanks diens afwijkende positie gewoonlijk tot de ethnomethodologische school wordt gerekend, maar méér nog de denkbeelden van Alfred Schütz, dragen ons inziens niet onaanzienlijk bij tot een systematische analyse van dit probleem. In het verlengde daarvan laat zich bovendien een empirisch-theoretisch perspectief ter verklaring van verschijnselen van afwijkend gedrag ontwikkelen dat als de inhoudelijke tegenhanger van de sociaal-etologische benadering beschouwd mag worden.

Ethnomethodologen beroepen zich nogal eens op het werk van de fenomenoloog Schütz; als wetenschaps criticus heeft hij hen ook beslissend weten te

beïnvloeden. Geïnspireerd door diens leermeester Weber wil hij immers ook sociale verschijnselen trachten te 'begrijpen' ("verstehen") in termen van 'betekenisvolle' ervaringscategorieën (Schütz, 1963a, p. 233; vert. Nauta, 1975, p. 92). Ook Schütz distantieert zich van het aan de natuurwetenschappen ontleende deductieve verklaringsmodel, houdt althans zijn opponent, de logisch-positivist Nagel (vgl. Nagel, 1975) voor dat

"de vooronderstelling dat het nauwgezet overnemen van principes zoals die in de begrips- en theorievorming van de natuurwetenschappen gelden, zou leiden tot betrouwbare kennis van de sociale werkelijkheid in tegenpraak met zichzelf (blijkt). Als een theorie op basis van deze principes kan worden ontwikkeld, bijvoorbeeld in de vorm van een volmaakt verfijnd behaviourisme - een zeer wel denkbare mogelijkheid -, dan zal een dergelijke theorie ons niets vertellen over de sociale werkelijkheid zoals die door mensen in hun dagelijkse leven wordt ervaren." (Schütz, o.c., p. 241; vert. Nauta, o.c., p. 101).

Nagel (1975) zelf had overigens toegegeven dat een dergelijke theorie uiterst abstract zou zijn en ver af zou staan van de vertrouwde aspecten van de dagelijkse realiteit.

Vinden we een dergelijke gedachtengang ook bij ethnomethodologen terug, verschillen tussen hen en Schütz blijken eerst wanneer laatstgenoemde opmerkt helemaal niet met Nagel van mening te verschillen als deze stelt dat "alle empirische kennis ontdekt wordt middels logisch-afleidbare en empirisch controleerbare processen, en dat die kennis formuleerbaar moet zijn in propositionele vorm en ... verifieerbaar moet zijn." Bovendien zegt Schütz het met Nagel eens te zijn dat "in alle empirische wetenschappen 'theorie' betekent: de expliciete formulering van bepaalde verbanden tussen een set van variabelen in termen die het mogelijk maken een tamelijk uitgebreide klasse van empirisch vaststelbare regelmatigheden te verklaren" (Schütz, o.c., p. 235; vert. Nauta, o.c., p. 94; vgl. ook Nagel, o.c., p. 70-71).

Het gaat er Schütz dus niet om een nieuw soort van wetenschappelijke methode te ontwikkelen, noch om een alternatief theorieconcept te propageren. Wanneer hij dan toch van een 'verstehende' sociologie rept (Schütz, 1974), vindt dat enkel en alleen zijn grond in de omstandigheid dat mensen in hun dagelijkse handelen zich ook van het 'verstehen' bedienen. Een notie die, zoals we al eerder zagen, de ethnomethodologen met Schütz delen. Echter, terwijl de ethnomethodoloog soms de irrationaliteit van de werkelijkheid lijkt te veronderstellen, waardoor diens 'verstehen' het karakter van introspectie dreigt aan te nemen (vgl. onder meer Wieder, 1974), acht Schütz in navolging van Weber het 'verstehen' als wetenschappelijke procedure juist mogelijk vanwege de rationali-

teit van de sociale wereld. Vandaar ook dat Schutz in tegenstelling tot de ethnomethodoloog het verklaren en begrijpen in elkaars verlengde kan zien liggen. Maar laten we, alvorens daar wat dieper op in te gaan, enkele aspecten van het 'verstehen' als ervaringsbasis van alledaagse kennis de revue laten passeren.

Schutz (1963b) en Cicourel (1971) gaan er - terecht - van uit dat in het gewone dagelijkse leven, mensen doorgaans elkaars handelen zonder al te veel problemen kunnen begrijpen. Niet omdat men toegankelijk zou zijn voor empathie, maar omdat, in de terminologie van Schutz en Cicourel, er sprake is van een 'wederkerigheid van perspectieven', door opvoeding en socialisatie in de cultuur gegarandeerd (Schutz, o.c., p. 310, Cicourel, o.c., p. 146; vgl. ook Schutz, 1974, p. 137 e.v.), men zou in beginsel op eenzelfde wijze tegen de dingen aankijken. Maar er zijn zekere grenzen aan deze intersubjectiviteit gesteld, en dus aan de mogelijkheid tot spontaan begrip van andermans gedrag. In dit opzicht zal iemand, als het erop aankomt, zijn huisgenoten beter begrijpen dan zijn burens, en die weer beter dan de persoon die hij twee maal per dag voorbij zijn huis ziet lopen. Zal hij van een enkeling weten waarom hij wát doet en in welke situatie, van verreweg de meesten weet hij dat weliswaar niet, maar zou hij het kunnen vermoeden. Schutz (1974) spreekt in dit verband van 'Fremdverstehen' op grond van persoonlijke ervaring of door 'voorgestructureerde ervaring', wij zouden zeggen: cultuur (p. 148-174). De daardoor opgedane kennis kan het handelen of gedrag van een ander helpen ordenen, verdichten, of, zoals Schutz het noemt, typificeren (1963b, p. 313). Gedrag wordt dan in zijn 'typisch-zijn' of 'exemplarisch-zijn' begrepen. De cultuur, bovenal de taal, biedt een schat aan dergelijke constructies of typificaties. Zij dienen als referentiepunt om gedrag als het ware binnen de horizon van de waarnemer te brengen.

Grofweg gezegd maakt Schutz een onderscheid tussen twee soorten typificaties die al naar gelang de graad van intimiteit, respectievelijk anonimiteit van mensen ten opzichte van elkaar, gehanteerd worden: typificaties die in face-to-face interacties of onder consociates gebruikt worden en typificaties die in anderssoortige, wat meer formele verhoudingen worden gehanteerd (Schutz, 1963, p. 315).

"These are arranged according to the degree of increasing anonymity of the relationship among contemporaries involved. It becomes apparent that an increase in anonymity involves a decrease of fullness of content. The more anonymous the typifying construct is, the more detached it is from the uniqueness of the individual fellowman involved and the fewer aspects of his personality and behavior pattern enter the typification as being relevant for the purpose at hand, for the sake of which the type has been constructed." (Schutz, 1963, p. 317)

In de mate dat de ander anoniemer is, wordt diens gedrag in toenemende mate slechts als exemplarisch voor een soort beschouwd. Opmerkelijk is overigens de overeenkomst in deze tussen Schütz en theoretici van de naïeve psychologie of impliciete persoonlijkheidstheorie (vgl. Jones & Nisbett, 1971; Hofer, 1974).⁴

Typificaties maken het mensen tevens mogelijk uit te maken of gedrag waarmee zij geconfronteerd worden in het licht van de situatie 'normaal', 'passend', of 'acceptabel' is. Aan elke typificatie zijn standaardverwachtingen, of, zoals Schütz (1964) het uitdrukt, 'normaliteitsverwachtingen' (p. 29) gekoppeld. Een vrijwel identieke opvatting treffen we aan bij Cicourel (1972a) wanneer hij spreekt van 'normal form typification', die de werkelijkheid een 'sense of social structure' verleent (p. 252). Niet zelden echter weten mensen zich met gedragingen geconfronteerd die dermate afwijken van de normaliteitsverwachtingen dat ze niet direct begrepen of geduid kunnen worden. Dergelijk gedrag noemt Schütz 'type transcendent' (1964, p. 48). In dat geval moet er door de waarnemer alsnog een type gehypothetiseerd worden met behulp waarvan het gedrag tot begrip kan worden gebracht. Door de actor bepaalde motieven toe te dichten, dan wel diens handelen aan specifieke factoren toe te schrijven, wordt het gedrag opnieuw typificeerbaar. Schütz (1963b) maakt met het oog hierop een onderscheid tussen het 'in-order-to-motive' en het 'because-motive' (p. 321). Wordt met het eerste naar het veronderstelde doel van handelen verwezen, bijvoorbeeld liegen om moeilijkheden te voorkomen, het 'because-motive' verwijst naar het verleden van de actor; ervaringen die hem ertoe gepredisponeerd zouden hebben leugenaar te worden. Cicourel (1972b) acht de traditionele variabelen die in het sociaal-etologisch onderzoek afwijkend gedrag heten te verklaren (zoals 'broken home', ethniciteit en dergelijke) voorbeelden van dergelijke geprojecteerde 'omdat-motieven'. Hij wijst er bovendien op dat in de praktijk vertegenwoordigers van instanties van sociale controle, zoals politieambtenaren, rechters en psychiaters, zich ook door dit soort overwegingen laten leiden (p. 142-158); overwegingen die hen er toe brengen van een 'typische' delinquent, of van een 'typisch' geval van verwaarlozing te spreken. Interessant is nog de suggestie van Cicourel (1968) dat, al naar gelang de sociale afstand - Schütz zou zeggen anonimiteit - tussen actor en beoordelaar, de oorzaken van het afwijkende gedrag onderscheiden geattribu-

⁴ Er vanuit gaande dat de 'traittheory' een geringe empirische validiteit bezit en dat het attribueren van persoonlijkheidstrekken meer over de observator dan over de psyche van de actor onthult (Mischel, 1968), wijzen Jones en Nisbett (1971) erop dat "the better we know someone, the more restraints there are against facile trait ascription" (p. 90).

eerd worden. Terwijl bijvoorbeeld ten aanzien van kinderen en jeugdigen uit de zogenaamde betere milieus excuserende factoren in overweging worden genomen ('wilde haren' en dergelijke), waardoor het gedrag genormaliseerd wordt, krijgen hun leeftijdsgenoten uit de lagere milieus eerder onoverkomenlijke bezwarende omstandigheden (bijvoorbeeld 'probleemgezin') toegedicht (p. 122-123).

In het alledaagse 'verstehen' ligt naar het oordeel van Schütz (1963) de oorsprong van de zogenaamde ideaal-typen; een begrip dat als instrument voor de sociologie door Max Weber werd geïntroduceerd (Weber, 1966, p. 9). Het zijn constructen van de tweede orde, aldus Schütz, "namely constructs of the constructs made by the actors on the sociale scene, whose behavior the scientist observes and tries to explain in accordance with the procedural rules of his science" (p. 305).

Lijkt Schütz hiermee een leidraad voor empirisch-theoretisch onderzoek geformuleerd te hebben, hoe hij zich de precieze verhouding tussen het alledaagse 'verstehen' en het sociologisch verklaren voorstelt, blijft echter in duister gehuld. Een tip van de sluier wordt opgetild waar hij het 'criterium voor adequaatheid' omschrijft:

"Each term in a scientific model of human action must be constructed in such a way that a human act performed within the life-world by an individual actor ... would be understandable for the actor himself as well as for his fellowmen in terms of common sense interpretation of everyday life." (Schütz, 1963b, p. 343).

In deze omschrijving van het criterium van adequaatheid moeten ons inziens de ethnomethodologen de legitimering van hun standpunt hebben gevonden. Zij moeten gedacht hebben dat de waarheidsvraag ook hier niet op het niveau van de sociologische onderzoeker, maar op het niveau van de actor is geformuleerd. In dat geval zou Schütz ongetwijfeld met zichzelf in conflict gekomen zijn. Het met Nagel gedeelde standpunt dat alle empirische kennis door middel van logisch-afleidbare en empirisch controleerbare processen ontdekt wordt, laat zich immers niet rijmen met de omschrijving van het criterium van adequaatheid. Het brengt De Vries (1977) zelfs tot de conclusie dat Schütz kennelijk veronderstelt dat de actoren een 'coherente theorie van de waarheid' aanhangen (p. 57). Zo Schütz dat inderdaad zou veronderstellen, is er zelfs in het geheel geen sprake van een dilemma. Anderzijds lijkt hij dat helemaal niet te doen: "It would be a serious misunderstanding to believe that it is the purpose of model constructs in the social sciences as a criterion for their scientific

character that irrational behavior patterns be interpreted as if they were rational " (1963, p 343)

Hoe het ook zij, Schutz blijkt verschillen en overeenkomsten tussen alledaagse en wetenschappelijke kennis niet eenduidig en helder te hebben geformuleerd. Men zou misschien kunnen stellen dat hij daartoe eerst gedwongen geweest zou zijn, wanneer hij zijn primair wetenschapsfilosofische opvattingen van een empirische connotatie had voorzien. Hij bleef evenwel te zeer fenomenoloog om dat te doen (vgl. Habermas, 1970, p. 219). Niettemin lijkt het mogelijk het alledaagse typificeren zodanig op empirisch-wetenschappelijk niveau te reconceptualiseren dat de regelmatigheden die zich daarin voordoen verklaard kunnen worden. We zullen dat trachten te doen door - om nogmaals Schutz (en Nagel) te citeren - " de expliciete formulering van bepaalde verbanden tussen een set van variabelen" (zie par. 2.4). We concentreren ons daarbij op beoordelings- en selectieprocessen in het onderwijs waarbij het begrip anonimiteit centraal zal staan.

TYPIFICEREN IN HET ONDERWIJS; VERANTWOORDING VAN HYPOTHESEN

3.1. INLEIDING

Centraal thema van deze studie vormen beoordelings- en selectieprocessen die zich met betrekking tot kinderen met leerproblemen in de eerste twee klassen van het gewoon lager onderwijs voordoen. Leerkrachten spelen daarin een vooraanstaande rol; zij immers worden tot oordelen en selecteren bevoegd geacht. Geldt dit zondermeer waar het om de keuze overgaan of zittenblijven gaat, ook bij het verwijzen naar het buitengewoon onderwijs ligt het initiatief, en dus de primaire selectie, in handen van de leerkracht. Dat de verantwoordelijkheid voor de feitelijke plaatsing bij de toelatingscommissie van de betreffende scho(o)l(en) voor buitengewoon onderwijs berust, doet daar niets aan af.

Doel van deze studie is het verwerven van inzicht in de aan de selectie ten grondslag liggende oordeelsvorming, zowel wat haar inhoudelijke als structurele facetten betreft. Men zou dat ook in de vorm van een vraag kunnen gieten: hoe komen leerkrachten ertoe kinderen met leerproblemen, de zogenaamde slechte leerlingen, kinderen dus die min of meer vergelijkbare schoolprestaties leveren, differentiërend te beoordelen; wat brengt hen tot de beslissing sommige van hen - misschien met de zegen van de twijfel - naar een volgende klas over te laten gaan, anderen te laten doubleren, weer anderen te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs, soms zelfs heel specifiek naar een school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (een LOM-school), of een school voor moeilijke lerende kinderen (een MLK-school).

Laten we maar op voorhand zeggen dat deze vraag als zodanig niet beantwoord zal worden, misschien zelfs wel niet beantwoord kan worden. We kunnen hooguit pogen een aantal verbanden op het spoor te komen die een ander licht op deze materie doen werpen. Een ander licht, want het ligt in de rede dat deze thematiek gemakkelijk met een tweetal traditionele etiologische verklaringsmoedellen geassocieerd zal worden. Zal men menen in het ene, psychologische model de uitkomst van de selectie te kunnen herleiden tot een aantal individuele eigenschappen van het kind, in het andere, meer sociologisch getint model zal met het oog op de selectie een relatie gesuggereerd worden tussen de schoolpresta-

ties van het kind enerzijds, de sociaal-structurele of sociaal-culturele kenmerken van diens milieu van herkomst anderzijds.

Zowel in het ene als in het andere model is er sprake van wat in het vorige hoofdstuk als 'objectivisme' omschreven werd. Niet alleen omdat men er in beide modellen aan voorbij gaat dat de inhoud van het onderwijs, in de betekenis van het officiële curriculum, in zichzelf wel eens selecterend zou kunnen zijn (Bernstein, 1970) - een kwestie die overigens buiten het kader van deze studie valt - maar meer nog omdat men er vanuit blijkt te gaan dat het resultaat van de selectie onafhankelijk van het selecterend handelen zelf is. Falen op school krijgt daardoor een welhaast ontologische status toegemeten en de rol van de leerkracht in dezen wordt tot die van 'ontdekker' gereduceerd.

Maar nog afgezien van dit principiële bezwaar, menen we tevens dat genoemde verklaringsmodellen zodanige tekorten van empirische aard vertonen, dat ze de door ons geformuleerde vraagstelling niet adequaat helpen beantwoorden. Immers, beide modellen zijn bedoeld globale verschillen tussen 'betere' en 'slechtere' leerlingen meestal met het zicht op de doorstroming naar vormen van voortgezet onderwijs na de lagere school aan het licht te brengen, en lijken zich er niet toe te lenen om de subtiele differentiaties binnen de ogenschijnlijk homogene groep van slechte leerlingen te verklaren. Gebleken is althans dat variaties tussen scholen en individuele leerkrachten in termen van aantallen en soorten leerproblematiek, niet door gewoonlijk relevant geachte variabelen als intelligentie (IQ) en sociaal-economische klasse verklaard kunnen worden (Leach, 1977). Evenmin trouwens - en dat zou misschien nog meer voor de hand liggen - door het niveau van de schoolprestaties. En niet alleen omdat die zich niet met de precisie laten vaststellen die rapportcijfers wel eens suggereren (vgl. onder meer De Groot & Wijnen, 1983; Schwarzer & Schwarzer, 1977), maar vooral omdat leerkrachten meer doen dan het meten van schoolprestaties in strikte zin. Ze blijken die althans te wegen in het licht van andere waarnemingen (Brophy & Good, 1974; Williams, 1969). Ze spreken immers niet alleen van goede, middelmatige en slechte leerlingen, maar ook van gemotiveerde, luie en opletende leerlingen; van kinderen die wel kunnen maar niet willen en van kinderen met problemen thuis. Leerkrachten beoordelen leerlingen en niet slechts hun cognitieve capaciteiten. Hun diagnostiek is er ook niet één van een objectieve buitenstaander, maar die van een direct betrokkene die zich indrukken en beelden van zijn leerlingen vormt om tegen die achtergrond tot beslissingen over hun schoolloopbaan te komen. Dat daarbij soms zaakvreemde factoren een niet onbeduidende rol kunnen spelen, konden onder meer Rubin, Krus en Balow (1973), Richmond en Waits (1978) en recentelijk nog Maturbongs en Titulaer (1983) aantonen. Laatstgenoemden stelden vast dat onder constant-houding van het prestatieniveau het gedrag en milieu van afkomst van de leerlingen, zoals die door de leerkrachten worden gepercipieerd, de selectie, in het

bijzonder de verwijzing naar het buitengewoon onderwijs, beïnvloeden. Met name de veronderstelde coöperativiteit van de leerling en zijn ouders bleken in dit verband van belang.

Kortom, er zijn genoeg argumenten om de beoordeling en de daaruit resulterende selectie van leerproblematische kinderen in verband te brengen met het perceptuele referentiekader van leerkrachten. Om dat meer in overeenstemming met de in paragraaf 2.5 ontvouwde opvattingen te formuleren: we vragen ons af op basis van welke normaliteitsverwachtingen leerkrachten ertoe komen onderscheiden typificaties van leerproblematische kinderen te vormen; typificaties die binnen die groep de 'overganger', de 'zittenblijver' en de 'kandidaat voor het buitengewoon onderwijs' herkenbaar maken.

Verbanden die we denken aan te treffen zullen in de vorm van hypothesen geformuleerd worden; hypothesen die hun plausibiliteit niet slechts aan theoretische overwegingen, maar mede aan empirische bevindingen van anderen ontleenen.

3.2. DE NORMALITEITSVERWACHTINGEN VAN LEERKRACHTEN

Leerkrachten hebben doorgaans met zo'n dertig, soms zelfs méér, kinderen per klas van doen. Door dit aantal alleen al zal het hen onmogelijk zijn recht te doen aan ieders individualiteit, noch in didactisch opzicht, noch in de waardering van leerprestaties. Het toevallige en vergankelijke karakter van de relatie tussen leerkracht en leerling, alsmede de maatschappelijke behoefte aan uniforme oordeelsvorming, werken dit nog meer in de hand.

Tegen deze achtergrond beschouwd, lijkt het onvermijdelijk dat leerkrachten zich in hun handelen ten opzichte van leerlingen en in de beoordeling van hun prestaties door typificaties laten leiden; typificaties die gebaseerd zijn op bepaalde normaliteitsopvattingen waardoor het mogelijk wordt in individuele leerlingen 'exemplaren' van een bepaalde soort te herkennen (vgl. par. 2.5). In deze paragraaf zullen we ons met de veronderstelde vorm en inhoud van de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten bezig houden.

Eerder werd, op grond van wat verspreid empirisch materiaal, de veronderstelling uitgesproken dat leerkrachten bij de beoordeling en selectie van hun leerlingen, zich niet alleen door het niveau van de leerprestaties laten leiden, maar dat anderssoortige overwegingen eveneens hun beslissingen beïnvloeden. Er werd toen bedoeld op overwegingen met betrekking tot het milieu van afkomst van de leerling en op overwegingen die het schoolgedrag van de leerling betreffen.

Zagen we dit standpunt vertegenwoordigd bij Parsons (1959), bij Keddie (1971) en bij Jackson (1968) als theoreticus van het verborgen curriculum, een artikel van Howard Becker (1952) over de sociale-klasse-specifieke variaties in de omgang van onderwijzers met hun leerlingen, kan ons inziens eerst echt opgevat worden als een systematische studie naar de invloed van het gedrag en het milieu van afkomst van de leerling op de oordeelsvorming. Als zodanig is het te beschouwen als een belangrijke bijdrage aan het onderzoek naar de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten.

Zoals werkers in de dienstverlenende sector de neiging zouden hebben hun cliënteel te classificeren in de mate waarin deze tegemoet komt aan het beeld van de 'ideale' client, zo zouden volgens Becker ook leerkrachten hun leerlingen spiegelen aan een fictieve 'ideale' leerling. "(I)t is in terms of these fiction that they fashion their conceptions of how their work ought to be performed, and their actual work techniques" (p. 451). In dat beeld van de ideale leerling liggen, zo concludeert Becker op basis van interviews met leerkrachten, standaarden met betrekking tot het milieu van afkomst, de werkhouding, discipline en moreel of sociaal gedrag opgesloten. Een bevinding die ondersteuning krijgt in het onderzoek van Hargreaves, Hestor, en Mellor (1975), waar zij vaststellen dat leerlingen die kandidaat zijn voor 'ideaal-typificatie', kinderen zijn die hoog scoren op kenmerken als 'levendig', 'goed gemanierd', 'leergierig', 'stabiel', 'van goede komaf' en dergelijke.

Tot in zekere zin vergelijkbare bevindingen komt Hofer (1974) in diens, ook in methodologisch-technisch opzicht, belangwekkende studie naar de persoonlijkheid van de scholier in het oordeel van de leerkracht; een studie die hij als een onderzoek naar de 'impliciete persoonlijkheidstheorie' betitelt. Een allesbehalve gelukkig gekozen omschrijving, aangezien het concept 'impliciete persoonlijkheidstheorie' tenminste de schijn wekt als zou het om cognitieve beoordelingsconstanten of 'invariante dispositieconstructen' (Laucken, 1974, p. 33) gaan, terwijl de studie van Hofer in feite de constituerende van heel specifieke, aan de onderwijsleersituatie gebonden, typificaties betreft. De studie laat zich dan ook eerder als een onderzoek naar de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten lezen dan als een onderzoek naar 'de' impliciete persoonlijkheidstheorie.

Veertig, respectievelijk zesenzestig aan het lager onderwijs verbonden leerkrachten, dienden Hofer als proefpersoon. De veertig leerkrachten van de eerste steekproef kregen 25 door deskundigen onder meer op hun beoordelingsrelevantie voor de onderwijsleersituatie geselecteerde items (zoals vlijtig, oplettend, fantasierijk, opgewekt en dergelijke) in alle mogelijke paarsgewijze combinaties voorgelegd met de vraag om op een negen-puntsschaal aan te geven hoe zij telkens de overeenkomst of samenhang tussen die steekwoorden of kenmerken dachten. Vervolgens werden de 25 kenmerken van hun tegenhanger

voorzien. De 66 leerkrachten van de tweede steekproef dienden nu aan de hand van de 25 polair geformuleerde kenmerken (zoals oplettend-onoplettend; vlijtig-lui; opgewekt-bedroefd) een viertal fictieve leerlingen, te weten de doorsnee, de beste, de slechte en de ideale leerling, op basis van zeven-puntsschaaltjes te profileren.

Bezien we nu Hofers resultaten, dan springt allereerst de bijna onwaarschijnlijk grote mate van homogeniteit van zienswijzen van de leerkrachten van de eerste steekproef in het oog; zij blijken onderling op nagenoeg identieke wijze samenhangen tussen leerling-kenmerken te veronderstellen (p. 43). Het aldus onstane profiel blijkt bovendien multi-dimensioneel, althans tot vijf factoren te reduceren. In volgorde van percentages geëxtraheerde variantie: de factor 'werkhouding' (28 %) waar kenmerken als oplettend en vlijtig relatief hoog op laden; een zogenaamde emotionele moeilijkheidsfactor (24 %) waar kenmerken als gecompliceerd en sensibel op blijken te laden; de factor 'begaafdheid' (19 %) met onder andere de items intelligent en onbegaafd; een factor 'dominantie' (16 %) met items als ambitieus en initiatiefrijk, en tenslotte de factor 'sociale teruggetrokkenheid' die 13 % van de geëxtraheerde variantie verklaart en waar kenmerken als gesloten en sociabel op laden (vgl. p. 46-49).

Van belang is nu, dat, wanneer men deze factoranalyse vergelijkt met de factoranalyse van de door de tweede steekproef van leerkrachten geschetste profielen van de vier fictieve leerlingtypen, er een grote overeenstemming, zowel naar structuur als inhoud, aan het licht treedt (p. 79).

Welnu, de gebleken homogeniteit van zienswijzen, gevoegd bij het gegeven dat twee uiteenlopende methoden bij onderscheiden groepen proefpersonen toegepast tot vrijwel dezelfde factoranalytische bevindingen leiden, maken het alleszins plausibel om over de impliciete persoonlijkheidstheorie, of beter nog, de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten te spreken. De vijf-dimensionele structuur daarvan is, aldus Hofer, indicatief voor het sterk vereenvoudigde waarnemingskader dat leerkrachten ter beoordeling van leerlingen hanteren. In dit verband verwijst hij naar studies van Cohen (1961) en O'Neal en Mills (1969) (vgl. Hofer, p. 88) die konden aantonen dat mensen ertoe geneigd zijn een zeer globaal beeld van iemand te schetsen, respectievelijk hoge intercorrelaties tussen eigenschappen veronderstellen, indien zij in de wetenschap verkeren beslissingen over die persoon te moeten nemen. Ook leerkrachten dienen beslissingen te nemen - bijvoorbeeld aangaande het zittenblijven of overgaan van hun leerlingen - wat toch een aanzienlijke inperking van hun beoordelingsdimensionaliteit leidt.

Nu zou men uiteraard tegen deze bevindingen kunnen inbrengen dat de dimensionaliteit in beginsel sterk afhankelijk is van de aard en het aantal van de in de beoordelingsschaal opgenomen kenmerken. Zo kwam bijvoorbeeld, conform Hofers verwachtingen, een begaafdheidsfactor tot stand als gevolg van de doel-

bewuste invoering van items als intelligent en onbegaafd (vgl. Hofer, p. 31) en ontbreekt het aan een milieu-factor omdat simpelweg de geselecteerde items daar ook niet in voorzien. Des te opmerkelijker is het dat drie van de door Hofer onderscheiden factoren of dimensies een grote inhoudelijke verwantschap vertonen met de dimensies die Brusten en Hurrelmann (1976) in het stereotype van 'de' leerling met goede, en 'de' leerling met slechte prestaties onderscheiden, terwijl de door hen gehanteerde beoordelingsschaal slechts twaalf items bevatte. Tegen die achtergrond wordt het nog minder aanemelijk om in Hofers bevindingen slechts de artefact van een procedure te zien.

Jammer is het overigens dat Hofer ons nogal in het ongewisse laat over de verhouding qua profilering tussen respectievelijk de ideale, de beste, de doorsnee en de slechte leerling. Wekken diens factoranalytische bevindingen weliswaar de indruk dat de vier typen zich op dezelfde dimensies laten vergelijken, hoe zij zich positioneel of, om het in statistische termen uit te drukken, qua locatie tot elkaar verhouden, blijft volstrekt duister.

Cloughton (1977) heeft wel gesuggereerd dat een implicatie van 'ideaal-typificering' is, dat de minder-dan-ideale-leerling, zoals bijvoorbeeld de doorsnee en de slechte, zich primair laten beoordelen in termen van wat hen ontbréékt; er zou, met ander woorden, in die gevallen slechts sprake zijn van een negatieve conceptualisering. De onderzoeksresultaten van Höhn (1974) wijzen in elk geval in die richting. De stereotype slechte leerling blijkt door leerkrachten te worden beschreven als een leerling die niet alleen dom, lui en langzaam is - kenmerken die nog in verband met de leerprestaties gebracht kunnen worden - maar ook als een leerling die boos, oneerlijk, gesloten, laf en zelfs verwaarloosd is (p. 195). Höhn concludeert dan ook dat zich in de oordeelsvorming van leerkrachten ten opzichte van de slechte leerling een duidelijk halo-effect aftekent: de slechte leerprestatie worden makkelijk geassocieerd met inferieur sociaal gedrag, maar tevens met een ongunstig huiselijk milieu (p. 108).

Uit onderzoek van Brusten en Hurrelmann (1976) komt dit beeld zo mogelijk nog duidelijker naar voren: in het algemeen gesproken laten scholieren die zwakke leerprestaties te zien geven zich in menig opzicht gemakkelijker vergelijken met zogenaamde potentiële criminele leerlingen dan hun klasgenoten die goede prestaties leveren (p. 74).

Blijken er, kortom, aanwijzingen te zijn dat de gemiddelde slechte leerling zich inderdaad louter negatief laat profileren, om niettemin een zo gedetailleerd mogelijk beeld van de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten te verkrijgen, zullen we in ons eigen onderzoek drie fictieve leerlingen naar een breed spectrum van gedrag, maar tevens naar milieu van van herkomst met elkaar vergelijken: de beste, de doorsnee, en de slechte leerling.

In dit verband wordt de volgende hypothese geformuleerd:

Hypothese 1: De beste, de doorsnee en de slechte leerling laten zich zowel in gedragsmatig opzicht, maar ook wat het milieu van afkomst betreft, in functie van elkaar beoordelen.

We veronderstellen, anders gezegd, dat de doorsnee leerling zich in alle relevant geachte opzichten negatief van de beste leerling onderscheidt, terwijl de slechte dat weer doet in vergelijking met de doorsnee leerling.

Menen we met behulp van de profielen van deze drie fictieve leerlingen de normaliteitsverwachtingen van de leerkrachten adequaat in beeld te brengen, welke de veronderstelde samenhang tussen enerzijds die normaliteitsverwachtingen, anderzijds de beoordeling van reële leerlingen is, komt in de volgende paragraaf aan de orde.

3.3. DE SAMENHANG TUSSEN DE NORMALITEITSVERWACHTINGEN EN DE TYPIFICATIE VAN LEERPROBLEMATISCHE LEERLINGEN

Wanneer normaliteitsverwachtingen de waarneming structureren, zoals Schütz en Cicourel ons voorhouden (vgl. par. 2.5.) zullen de beoordelingscategorieën die leerkrachten met betrekking tot kinderen in hun eigen klas hanteren, een afspiegeling vormen van de categorieën die zich in hun normaliteitsverwachtingen laten onderscheiden.

In de al eerder geciteerde studie van Hofer (1974) wordt dat treffend geïllustreerd. De overeenstemming tussen de factorstructuur van wat Hofer 'de impliciete persoonlijkheidstheorie' noemt en de factorstructuur die zich laat destilleren uit beoordelingsprofielen van door leerkrachten aselekt gekozen leerlingen uit hun eigen klas, blijkt verbazingwekkend hoog. Een enkele uitzondering daargelaten, konden er overeenstemmingscoëfficiënten van 0.86 tot 0.96 worden vastgesteld (p. 81). Het brengt Hofer tot de stelling dat "die Beurteilung bekannter Schüler durch ihre Lehrer weniger durch die Persönlichkeit der Schüler als vielmehr durch die implizite Persönlichkeitstheorie der Lehrer bestimmt wird" (p. 99).

In dit verband mag het onderzoek van Zaal (1978) niet ongenoemd blijven. Diens studie kan althans als een - zij het onbedoelde - illustratie van Hofers stellingname opgevat worden. Beoogde Zaal weliswaar een puur descriptief, respectievelijk diagnostisch instrument voor het meten van sociaal-emotioneel gedrag van jonge scholieren te ontwikkelen, diens vier (!) factorenoplossing

van het beoordelingsprofiel vertoont zoveel verwantschap met de bevindingen van Hofer (1974) en van Brusten en Hurrelmann (1976) betreffende de profilering van fictieve leerlingen, dat het gerechtvaardigd is Zaals streven om een schaal te ontwikkelen die *feitelijk* leerlinggedrag beschrijft, van een vraagsteken te voorzien. Een vergelijking met de onderzoeksresultaten van Brusten en Hurrelmann valt zelfs heel gemakkelijk te trekken. De drie door hen onderscheiden factoren zijn eenduidig terug te vinden bij Zaal. Ook zij onderscheiden naast de werkhouding een factor die als 'vrijmoedigheid' of 'extraversie' kan worden betiteld en een factor die naar sociale omgang verwijst. Een vergelijking met de resultaten van Hofer valt op het eerste gezicht wat moeilijker, maar dat moet bij nader inzien eerder aan de benoeming dan aan de inhoud van de factoren worden toegeschreven. Is er een duidelijke overeenkomst waar het de factoren 'werkhouding' en 'emotionaliteit' betreft en laat zich de factor 'vrijmoedigheid' niet moeilijk vergelijken met de door Hofer als 'dominantie' benoemde factor, om Zaals 'sociale omgang' te vergelijken met Hofers 'sociale teruggetrokkenheid' zou echter wat geforceerd zijn. Vermoedelijk laat zich hier een verschil in aard en aantal van de gehanteerde items gelden.

Zaal zelf sluit overigens niet uit dat er rivaliserende verklaringen zijn die de puur descriptieve betekenis van de beoordelingen invalideren; daarbij verwijst hij uitdrukkelijk naar de impliciete persoonlijkheidstheorie (p. 163). Een replicatie-onderzoek van Buis, Munckhof en Wels (1976) verleent bovendien enige grond aan een dergelijke alternatieve verklaring.

Hoe dan ook, zeker de resultaten van Hofer en van Brusten en Hurrelmann zou men kunnen zien als een bewijs voor de anonimiteit waarin de oordeelsvorming over leerlingen zich voltrekt; daarbij blijkt met andere woorden weinig recht gedaan aan hun individualiteit.

Ons onderzoek laat zich tot op zekere hoogte vergelijken met dat van Hofer. Wij denken althans eveneens nauwkeurige samenhangen aan te treffen tussen de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten aan de ene, hun beoordelingen of typificaties van reële leerlingen aan de andere kant. Alleen betreft het in onderhavig onderzoek niet, zoals bij Hofer, willekeurig gekozen leerlingen, maar een door de leerkrachten als 'leerproblematisch' ervaren deelgroep. Dat doet evenwel aan de veronderstelde samenhang niets af. Ook de leerproblematische of slechte leerlingen zullen zich in het algemeen in termen van de normaliteitsverwachtingen laten typificeren.

In de vorm van een hypothese geformuleerd:

Hypothese 2: De dimensies die zich in de typificaties van reële leerproblematische leerlingen laten onderscheiden, zijn identiek aan de dimensies die in de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten zijn te onderkennen.

Werd er tot dusver nog over leerproblematische of slechte leerlingen in het algemeen gesproken, het gaat ons er uiteindelijk om de differentiaties die leerkrachten binnen die groep weten te maken, in beeld te brengen. In welke mate en in welke opzichten onderscheiden de overgangers, de zittenblijvers, de kandidaten voor het LOM- en de kandidaten voor het MLK-onderwijs zich in de ogen van de gemiddelde leerkracht?

Schütz stelt dat alle typificeren door anonimiteit gekenmerkt wordt; een anonimiteit die tendentieel doorbroken wordt waar het gaat om de typificatie van 'consociates', 'verwanten' zou men kunnen zeggen (vgl. par. 2.5.). In het onderwijs zullen dat die leerlingen zijn die delen in de cultuur van leerkracht en school; doorgaans de 'betere' leerlingen, naar men mag aannemen. "The level of intersubjectivity between this type of pupil and the teacher is extremely high", merken Sharp en Green (1975) op. "(A)nd given the egalitarian ideal central to child centredness it is with these children that an egalitarian relationship most clearly develops. While the 'problem' child is a contemporary and anonymous stranger ..., this type of child is a relatively consocial companion with whom a joking relationship may develop . ." (p. 123)

Maar in plaats van hier absolute tegenstellingen te veronderstellen, lijkt het beter en bovendien meer in de lijn van de opvattingen van Schütz, zich hierbij een glijdende schaal voor ogen te houden waarop kinderen, al naar gelang de mate van vreemdheid of anonimiteit ten opzichte van de leerkracht, ge-localiseerd kunnen worden. Zo beschouwd, gaat het steeds om relatieve verschillen tussen leerlingen; relatieve verschillen in anonimiteit die zich tot binnen de groep leerproblematische leerlingen kunnen manifesteren.

Hier ligt, dunkt ons, ook de sleutel tot een beter begrip voor de differentiërende beoordeling van leerproblematische kinderen door hun leerkrachten. De overgangers zullen hen minder anoniem dan de doubleerders voorkomen, terwijl deze laatste groep zich weer, gelet op de mate van anonimiteit, gunstig van de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs onderscheidt.

Een en ander laat zich in de volgende hypothese samenvatten:

Hypothese 3: Naarmate leerproblematische leerlingen een marginalere positie in het onderwijsleerproces innemen - in de volgorde: overgangers, zittenblijvers, kandidaten voor respectievelijk het LOM- en het MLK-onderwijs -, worden zij in toenemende mate negatief geprofileerd, dat wil zeggen, in toenemende mate in termen van 'de' slechte leerling getypificeerd.

Dit houdt derhalve de verwachting in dat, verhoudingsgewijs uiteraard, de overganger en de doubleerder zich in sommige opzichten nog met 'de' doorsnee

leerling laten vergelijken waar de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs meer verwantschap met de slechte leerling vertonen

Denken we hiermee vast te kunnen stellen hoe de typificaties van de onderscheiden leerlingen zich qua positie tot elkaar verhouden, we menen dat de vier typen leerproblematische leerlingen ook nog naar andere aspecten kunnen verschillen. Schutz spreekt van de 'volheid' van het oordeel, die zou variëren al naar gelang de anonimiteit van de beoordeelde. Hoe anoniemer iemand een ander voorkomt, des te minder recht zou er in de beoordeling aan diens individualiteit worden gedaan (vgl. par. 2.5). Vrij vertaald zou dit er wel eens op neer kunnen komen dat naarmate de beoordeelde anoniemer is, diens typificatie van een coherenter, dat wil zeggen, van een ongenueanceerder of minder grillig karakter zal zijn.

Toegepast op de thematiek van dit onderzoek, betekent dat het volgende:

Hypothese 4: Naarmate leerproblematische leerlingen een marginalere positie in het onderwijs-leerproces innemen - in de volgorde: overgangers, zittenblijvers en kandidaten voor het buitengewoon onderwijs -, vertonen hun typificaties een steeds coherenter structuur.

3.4. DE ATTRIBUERING VAN OORZAKEN VAN LEERPROBLEMATIEK

Mensen weten zich van tijd tot tijd, aldus Schütz, met gedrag van anderen geconfronteerd dat niet direct begrepen of geduid kan worden. Dergelijk, door hem als 'type-transcendent' omschreven gedrag zou alsnog tot begrip gebracht kunnen worden door het aan specifieke factoren toe te schrijven, 'omdat-motieven' worden die door hem genoemd (vgl. par. 2.5). Cicourel geeft voorbeelden van dergelijke geattribueerde 'omdat-motieven', waarbij hij, al naar gelang de mate van anonimiteit tussen beoordelaar en beoordeelde, excuserende of ontlastende van de meer bezwarende 'omdat-motieven' onderscheidt (vgl. par. 2.5).

In de spaarzame sociologische literatuur over leerproblematiek in het algemeen, debiliteit in het bijzonder, is wel gespeculeerd over de betekenis en het effect van door leerkrachten geattribueerde oorzaken van door hen ervaren leerproblematiek. Empirisch onderzoek is daar echter nauwelijks naar gedaan. De studie van Quirk (1967) vormt daarop een uitzondering.

Uitgangspunt in de beschouwingen is telkens de idee dat leerkrachten zichzelf een gewichtige rol toebedelen in het onderwijsleerproces. Maar we moeten ons haasten daaraan toe te voegen: alleen dan wanneer hun vermeende

didactische kwaliteiten de beoogde vruchten afwerpen (vgl. onder andere Yee, 1968; Claughton, 1977). Zo die uitblijven, of erger, wanneer leerkrachten zich met leerproblematiek geconfronteerd weten, zou dat ipso-facto te wijten zijn aan intrapersoonlijke tekorten van het kind, dan wel aan sociale determinanten die hun verantwoordelijkheid, controle en invloed te buiten gaan (Quirk, 1967).

Neigen leerkrachten er met andere woorden toe, het leersucces van hun leerlingen causaal te verbinden met hun eigen didactisch kunnen, leerproblematiek zou in hun ogen slechts door school-externe factoren worden verklaard. Volgens Cicourel en Kitsuse (1963), Tornow (1978) en Lovitt (1967) zouden allerlei psychologische en pedagogische noties dat alleen maar in de hand werken. In de woorden van laatstgenoemde: "A teacher ... might seek diagnostic solace as a means of rationalizing her own programming inadequacies. Such a teacher, when finding a child does not apt to her program, could have her programming decision greatly reinforced by a diagnostician who solves her dilemma with a report that the child is dyslexic or aphasic" (Lovitt, 1967, p. 234). Een, bij het toelatingsonderzoek voor het buitengewoon onderwijs gebleken laag IQ zou, naar men mag aannemen, ook wel eens een dergelijke functie kunnen vervullen.

De vraag die zich nu opdringt is, of, en in hoeverre, de algemene lijnen van dit betoog tot dusver, nuanceringen behoeven met het oog op de differentiatie tussen de verschillende typen van leerproblematische kinderen. We kunnen ons althans voorstellen dat het schools falen van overgangers, doubleerders en kandidaten voor het buitengewoon onderwijs, in de perceptie van leerkrachten door onderscheiden 'omdat-motieven' wordt verklaard.

Het lijkt ons in dit verband niet van belang of de door de leerkrachten geattribueerde oorzaken met een 'objectieve' etiologie stroken; bovendien laat zich dat niet makkelijk vaststellen. Voor de leerkrachten zal, naar wij verwachten, een ander criterium gelden, te weten: of zij de geattribueerde oorzaken van de leerproblematiek voor hun beïnvloeding vatbaar achten.

Het gegeven dat sommige kinderen meer dan andere niet slechts object van beoordeling maar ook subject van aandacht en zorg zijn, zou daarenboven opgevat kunnen worden als een indicatie voor de mate van anonimiteit tussen leerkracht en leerling.

Onderstaande hypothese laat zich hieruit afleiden:

Hypothese 5: Naarmate leerlingen in het onderwijsleerproces een marginalere positie innemen, worden de geattribueerde oorzaken van de leerproblematiek in steeds mindere mate door de leerkrachten voor beïnvloeding hunnerzijds vatbaar geacht.

3.5. VARIATIES IN DE OORDEELSVORMING

Werd er tot hier toe over leerkrachten in het algemeen gesproken, aangenomen mag worden dat, afhankelijk van hun ervaringsbasis en instelling, leerkrachten in hun beoordeling en daarmee verbonden selectie van leerproblematische kinderen, onderlinge verschillen te zien geven

Studies die hierop de aandacht vestigen, concentreren zich meestentijds op determinanten van nogal psychologische aard. Zo stellen Goodacre (1968) en Claughton (1977) vast dat leerkrachten bij de beoordeling van hun leerlingen zich door hun 'zelf-beeld', respectievelijk hun 'ideaal-zelf' laten leiden, terwijl Hofer (1974) onder meer de democratische versus autoritaire gezindheid (gemeten met de F-schaal van Adorno) van invloed op de oordeelsvorming acht.

Wij zullen ons met betrekking tot onderhavig onderzoek in eerste instantie beperken tot een aantal theoretisch relevant geachte factoren in de relatie tussen leerkracht en leerling die de mate van verwantschap, respectievelijk anonimiteit betreffen

Herhalen we nog eens dat er vanuit gegaan wordt dat het waarnemen en begrijpen van anderen weliswaar principieel typiserend verloopt, maar dat in de mate dat de ander zich meer in zijn individualiteit gekend weet, diens typificatie van een gunstiger en genuanceerder karakter zal zijn

Met het oog op de verhouding tussen leerkracht en leerling, achten wij in dit verband de volgende aspecten van belang

- 1 de affectieve gezindheid van de leerkracht jegens de beoordeelde leerling;
- 2 de congruentie naar sexe tussen leerkracht en beoordeelde leerling;
- 3 de congruentie naar sociaal-economische status tussen leerkracht en beoordeelde leerling,
- 4 individualisering in het didactisch handelen en de attitude ten opzichte van kinderen met leerproblemen

3.5.1. De affectieve gezindheid

Ofschoon men er vanuit mag gaan dat leerkrachten zonder uitzondering zich erom zullen bekommeren hun leerlingen gelijk te behandelen, is het welhaast onvermijdelijk dat, in feite, geen van hen erin zal slagen bepaalde gevoelens van sympathie en antipathie jegens individuele scholieren geheel te onderdrukken. Verschillende onderzoekers hebben in elk geval aangetoond dat

gevoelens van sympathie de benadering van leerlingen, maar tevens de evaluatie van hun prestaties kunnen beïnvloeden (Brophy & Good, 1974; Petillon, 1978).

Kinderen die zich in de sympathie van de leerkracht kunnen verheugen, zouden volgens de bevindingen van Silberman (1969) met name kinderen zijn die, behalve dat zij goede schoolvorderingen maken, daarnaast geen al te grote aanspraken doen op het didactisch vermogen van de leerkracht; kinderen bovendien, die tot uitdrukking brengen dat zij de leerkracht nodig hebben; dankbare leerlingen met andere woorden.

Omdat men mag veronderstellen dat gevoelens van vreemdheid of verwantschap zich nergens zo expliciet zullen manifesteren als in de affectieve gezindheid die men jegens elkander koestert, is het in het kader van onderhavige studie van belang na te gaan of ook in de beoordeling van leerproblematische leerlingen gevoelens van sympathie en antipathie zich laten gelden.

Dienaangaande wordt de volgende hypothese geformuleerd:

Hypothese 6: Sympathiek bevonden leerproblematische leerlingen worden in vergelijking met antipathiek bevonden leerproblematische leerlingen, milder en genuanceerder beoordeeld.

3.5.2. De congruentie naar sexe

Meisjes schijnen in vergelijking met jongens in het onderwijs te zijn bevoorrecht. Dat zou men althans kunnen concluderen uit het feit dat hun schoolloopbaan in het algemeen minder oneffenheden vertoont dan die van jongens; zij blijven minder vaak zitten en worden minder gauw doorverwezen naar vormen van buitengewoon onderwijs (vgl. par. 1.2.).

Jungbluth (1982) wijst erop dat achter deze ogenschijnlijke bevoorrechtiging van vrouwelijke scholieren ideeën moeten worden vermoed die minder positieve gevolgen hebben. Dat meisjes beter presteren zou door leerkrachten niet toegeschreven worden aan een superieure intelligentie, maar eerder het gevolg zijn van hun dociliteit, ijver en onderdanigheid; eigenschappen die van meisjes vergeleken met jongens weliswaar makkelijke en prettige scholieren maken, maar hen in de ogen van de leerkrachten tegelijkertijd minder geschikt doen zijn voor hogere vormen van onderwijs (vgl. ook Schwartz, 1974).

Een dergelijke dubbele moraal laat zich ook gelden waar het om de beoordeling van - zeldzaam verschijnsel - 'slechte' meisjesleerlingen gaat. Höhn (1967) kon tenminste vaststellen dat, terwijl de stereotype slechte meisjesleerling zich nog in gedragsmatig opzicht gunstig van de stereotype slechte jongensleer-

ling onderscheidt, concrete leerproblematische meisjes juist negatiever dan hun mannelijke klasgenootjes worden geprofileerd. Enigszins ten overvloede merkt Hohn op dat men er in dit verband rekening mee moet houden "dat hier de slechte meisjesleerling vergeleken wordt met het gangbare beeld van de vlijtige en nette meisjesleerling een beeld dus waarin slechte prestaties op school eigenlijk helemaal niet passen. Daarom moet het in zijn voorstelling ongewone feit dat een meisjesleerling slecht is, de leraar wel bijzonder negatief opvallen" (p. 104).

Hohn kon niet vaststellen of er in dit opzicht verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten zijn. Wij achten echter Hohns suggestie dat, gelet op de sexe-verwantschap, vrouwelijke leerkrachten zich in hun beoordeling van leerproblematische meisjesleerlingen minder door stereotype verwachtingen laten leiden dan hun mannelijke collegae doen, zeer aannemelijk.

Als hypothese geformuleerd:

Hypothese 7: Vrouwelijke leerkrachten beoordelen in vergelijking met mannelijke leerkrachten leerproblematische meisjesleerlingen milder en genuanceerder.

3.5.3. De congruentie naar sociaal-economische status

Veelvuldig kon op basis van empirisch onderzoek vastgesteld worden dat, in het algemeen gesproken, de prestatie-positie van leerlingen een nauwe samenhang vertoont met hun sociaal-economisch milieu van afkomst. Een samenhang overigens, die nogal uiteenlopende verklaringen kent (vgl. onder andere Van Heek e. a., 1972). Wij zullen daar in dit verband niet verder op ingaan. Ons interesseert immers primair of die samenhang zich ook in de oordeelsvorming of typificatie van de onderscheiden groepen leerproblematische leerlingen manifesteert. En meer nog interesseren ons de mogelijke nuances die in de oordeelsvorming aan het licht treden, afhankelijk van het eigen milieu van herkomst van de leerkracht.

In een commentaar op de onderzoeksresultaten van Goodacre (1968), waaruit blijkt dat leerkrachten die in zogenaamde sociaal-achtergestelde buurten les geven er nogal stereotype opvattingen op na houden aangaande het gedrag en milieu van afkomst van hun leerlingen, merkt Esland (1971) op. "It is likely that the cognitive distance which characterizes the stereotyping of one life-world by another is related to social separation" (p. 91). Een opmerking die zich gemakkelijk met de anonimiteitshypothese laat verenigen.

Maar de redenering kan wellicht ook omgedraaid worden en luidt dan: daar, waar de sociale scheiding minder groot, misschien zelfs wel afwezig is, neemt de oordeelsvorming van leerkrachten ten opzichte van leerlingen een vermoedelijk minder stereotype karakter aan. De leerkracht zal in dat geval in de leerling eerder een 'verwante' herkennen. Een Amerikaanse studie van Tobias e.a. (1982) waaruit blijkt dat leerkrachten er eerder toe geneigd zijn leerlingen voor het buitengewoon onderwijs aan te bevelen die een andere ethniciteit vertegenwoordigen dan zichzelf, zou men als een illustratie van een variant op deze thematiek kunnen beschouwen.

In het verlengde daarvan de volgende hypothese:

Hypothese 8: Leerkrachten, afkomstig uit een lager sociaal-economisch milieu, beoordelen in vergelijking met hun collega's uit hogere milieus leerproblematische leerlingen uit lagere milieus milder en genuanceerder.

3.5.4. Individualisering in het didactisch handelen en de attitude ten opzichte van kinderen met leerproblemen

Pedagogen hebben van oudsher individualisering van het onderwijs bepleit om aan de verscheidenheid van leerlingen recht te doen. Ofschoon de maatschappelijke organisatie van het onderwijs - alleen al gelet op de gemiddelde klasgrootte - een dergelijk streven in de weg lijkt te staan, blijken er echter tussen leerkrachten verschillen in de mate waarin zij hieraan desondanks tegemoet trachten te komen. Verschillen die, naar men kan vermoeden, hun weerslag op de beoordeling en selectie niet zullen missen. Individualisering van het onderwijs vooronderstelt immers genuanceerde informatie over en inzicht in individuele leerlingen. Dit blijkt echter naar twee kanten te kunnen uitpakken. Zo oppert Adelman (1978) de mogelijkheid dat naarmate leerkrachten hun onderwijs individualiseren, zij niet alleen minder kinderen met leerproblemen signaleren, maar bovendien binnen deze ogenschijnlijk homogene groep nauwkeuriger onderscheidingen weten aan te brengen wat tot een reductie van het aantal verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs zou leiden. De bevindingen van Wolff-Albers en Bronkhorst (1982) wijzen echter in een andere richting. Zij rapporteren althans dat leerkrachten die een differentiërende instructie voorstaan juist méér kinderen met leerproblemen signaleren. Of dit ook in een groter aantal verwijzingen naar LOM- en MLK-onderwijs resulteert, vermelden de auteurs niet, maar laat zich raden.

Het is overigens niet alleen vanwege deze tegenstrijdigheden dat wij de analyses inzake de mogelijke samenhang tussen individualisering van het onderwijs en de oordeelsvorming over en de selectie van leerproblematische kinderen van een explorerend karakter laten zijn. Het ontbreken van een beproefd instrumentarium om de instelling van leerkrachten met betrekking tot 'individualisering' te bepalen, is wel de doorslaggevende reden. Dat geldt overigens ook voor de attitude van de leerkracht ten opzichte van kinderen met leerproblemen. Ofschoon het alleszins plausibel is dat de verantwoordelijkheid die de leerkracht neemt en het vermogen dat hij zichzelf toedicht om binnen het reguliere onderwijs leerproblemen het hoofd te bieden, diens perceptie van het kind met leerproblemen zal kleuren en het aantal verwijzingen zal beïnvloeden (vgl. Alberga, 1974) werd hier, voorzover bekend, niet eerder onderzoek naar gedaan. Gemis aan valide instrumenten kan ons er toch niet van weerhouden om een aantal analyses uit te voeren die als eerste terreinverkenning opgevat, wellicht als uitgangspunt voor verder onderzoek kunnen gelden.

3.5.5. Slotopmerking

De hypothesen 6, 7 en 8 betreffen uitsluitend de typificatie of beoordeling van verschillende groepen leerproblematische leerlingen. Daarmee blijft uiteraard in het ongewisse of er een samenhang bestaat tussen de typificaties enerzijds en de voorgenomen beslissing van leerkrachten aangaande de selectie van leerlingen in termen van overgaan, doubleren en verwijzen naar LOM- of MLK-onderwijs anderzijds. Om een voorbeeld te geven: Aangenomen dat sympathiek bevonden leerproblematische leerlingen zich milder en genuanceerder geprofileerd weten, blijft het de vraag of zij daarom ook minder snel tot de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs gerekend worden, derhalve eerder onder de overgangers en zittenblijvers worden aangetroffen. Reden om in het verlengde van de toetsing van genoemde hypothesen telkens na te gaan of en in hoeverre de in de hypothese uitgesproken samenhangen zich tevens manifesteren in de voorgenomen beslissing van de leerkrachten betreffende de feitelijke selectie.

OPZET EN UITVOERING VAN HET ONDERZOEK

4.1. INLEIDING

Het onderzoek waarover hier verslag wordt gedaan, werd in het schooljaar 1980-1981 uitgevoerd in samenwerking met het toenmalige Nijmeegse Instituut voor Onderwijsresearch. Het beoogde inzicht te verwerven in inhoudelijke en structurele aspecten van de oordeelsvorming van leerkrachten ten aanzien van kinderen met leerproblemen, de zogenaamde slechte leerlingen.

Het was aanvankelijk breed van opzet; aanzienlijk breder althans dan de gepresenteerde resultaten doen vermoeden. De als bijlagen opgenomen vragenlijsten getuigen daar nog van. Het zou van een deels exploratief, deels hypothese-toetsend karakter zijn. Beschikbare tijd en middelen dwongen er echter toe ons vooralsnog tot de theoretisch meest relevant bevonden vragen te beperken. We zullen dan ook in het navolgende die aspecten van het onderzoek belichten en verantwoorden die voor de feitelijke rapportage van de bevindingen van het meeste belang worden geacht.

Het onderzoeksontwerp voorzag in een tweetal benaderingen van leerkrachten; eenmaal via een per post verstuurd vragenlijst en een tweede keer voor een mondeling interview. De bij die twee gelegenheden verzamelde gegevens moeten als onlosmakelijk worden beschouwd.

Diende de eerste benadering er voornamelijk toe de zogenaamde normaalteitsverwachtingen van leerkrachten in beeld te brengen, de tweede was primair bedoeld om inzicht te verkrijgen in de beoordeling van feitelijke probleemleerlingen. Daarnaast werd in de schriftelijke enquête geïnformeerd naar opvattingen van leerkrachten aangaande individualisering van het onderwijs, en werden bij het interview achtergrondgegevens verzameld met betrekking tot henzelf alsmede met betrekking tot de leerlingen in hun klas. Tussen de eerste en de tweede benadering lag een tijdsverloop van bijna zeven maanden. In de tussenliggende periode werd schriftelijke informatie betreffende de school en haar populatie ingewonnen bij de teamleiders van de scholen waaraan de leerkrachten verbonden waren.

4.2. ONDERZOEKSPOPULATIE

4.2.1. De steekproef

Overwegingen van organisatorische en financiële aard brachten ons ertoe het onderzoeksgebied te beperken tot een zestal met de onderwijsinspectierayons van 's-Hertogenbosch, Cuijk, Uden, Tiel, Ede en Wageningen samenvallende regio's.

Verwijzingen van kinderen naar het buitengewoon onderwijs, zeker naar het onderwijs voor moeilijk lerenden (MLK-scholen), vinden relatief weinig plaats. Omdat we echter ook geïnteresseerd waren in de oordeelsvorming van leerkrachten ten aanzien van kandidaten voor het buitengewoon onderwijs, werden alle 293 hoofden van scholen uit het ons door de onderwijsinspectie ter beschikking gestelde adressenbestand in september 1980 aangezocht voor een principe-besluit tot deelname aan het onderzoek. Een positieve beslissing van hun kant hield slechts in dat zij de namen en adressen verschaften van de voor het onderzoek in aanmerking komende leerkrachten. Dat zouden leerkrachten moeten zijn die het onderwijs in de eerste twee leerjaren van het lager onderwijs verzorgen. Deze keus werd ingegeven door het feit dat de selectie van kinderen die volgens hun leerkrachten problemen met het leren vertonen, voornamelijk in deze leerperiode plaatsvindt (vgl. par. 1.2.).

Op voorhand lieten 152 hoofden weten niet van zins te zijn aan het onderzoek mee te werken. De meest uiteenlopende redenen werden daarvoor genoemd. Tijdgebrek was nog de meest gehoorde. Resteerden 141 scholen die adressen leverden van 333 leerkrachten. Eenmaal aangezocht besloot 21 %, eveneens op grond van een variëteit aan motieven, niet aan het onderzoek mee te doen. De 262 overige leerkrachten zouden in oktober de eerste vragenlijst ingevuld retourneren. Zij 'vertegenwoordigden' 138 over 34 gemeenten verspreide scholen; uitzonderingen daargelaten, twee leerkrachten per school. In mei 1981 zouden 258 leerkrachten hun medewerking aan het interview verlenen; vier minder dus dan bij de eerste benadering het geval was. Zij bleken inmiddels niet meer het onderwijs in het eerste of tweede leerjaar te verzorgen. Aangezien de onderzoeksopzet gebod de verzamelde gegevens als een eenheid te beschouwen, restten de gegevens van 258 leerkrachten die in beginsel voor verdere dataverwerking en -analyse in aanmerking kwamen. Zij vormden de definitieve steekproef.

4.2.2. *representativiteit*

Aanspraak maken op representativiteit en derhalve op de generaliseerbaarheid van de bevindingen kunnen we niet zonder meer. Ofschoon het aantal onderzochte leerkrachten niet gering is, ontbreken er echter ander criteria om over de (mate van) representativiteit uitsluitsel te bieden. De representativiteit met betrekking tot de onderzochte regio's zal, gelet op het aantal deelnemende scholen, niet kunnen worden betwijfeld, in hoeverre de bevindingen ook daarbuiten gelden, blijft een open vraag. Men kan bijvoorbeeld gevoeglijk aannemen dat de met het onderzoek bestreken delen van Noord-Brabant en Gelderland naar urbanisatiegraad, maar zeker naar confessionaliteit afwijken van het landelijk gemiddelde. En zelfs als er geen enkele aanleiding zou zijn om te veronderstellen dat dergelijke factoren hun invloed op de resultaten van dit onderzoek laten gelden, zekerheid daaromtrent bestaat niet.

Om niettemin een globaal inzicht te verkrijgen in kenmerken van de onderzochte leerkrachten en hun scholen, dienen onderstaande gegevens

A. wat de scholen betreft:

a1. de verdeling over de provincies

- Gelderland	63
- Noord-Brabant	75

a2. de urbanisatiegraad van de plaatsen van vestiging

- platteland	10	(7 %)
- verstedelijkt platteland	52	(38 %)
- kleinere steden	58	(42 %)
- grotere steden	18	(13 %)

a3. de richting van de scholen

- openbaar	29	(21 %)
- rooms-katholiek	69	(50 %)
- protestant-christelijk	30	(22 %)
- bijzonder neutraal	10	(7 %)

a4. verwijzingsmogelijkheden met betrekking tot LOM-onderwijs

- LOM-school in directe omgeving	87	(63 %)
- LOM-school binnen straal van 5 km	4	(3 %)
- LOM-school binnen straal van 10 km	37	(27 %)
- LOM-school verder dan 10 km	10	(7 %)

a5 verwijzingsmogelijkheden met betrekking tot MLK-onderwijs

- MLK-school in directe omgeving	77	(56 %)
- MLK-school binnen straal van 5 km	3	(2 %)
- MLK-school binnen straal van 10 km	27	(19 %)
- MLK-school verder dan 10 km	23	(17 %)
- onbekend	8	(6 %)

B. wat de leerkrachten betreft:

b1. de verdeling naar sexe

- vrouwen	211	(82 %)
- mannen	47	(18 %)

b2. de verdeling naar leeftijd

- 21-25 jaar	106	(41 %)
- 26-30 jaar	77	(30 %)
- 31-35 jaar	28	(11 %)
- 36-40 jaar	18	(7 %)
- 41-45 jaar	16	(6 %)
- 46 jaar en ouder	13	(5 %)

b3. de verdeling naar oorspronkelijk milieu van herkomst

- laag milieu	42	(16 %)
- midden milieu	122	(46 %)
- hoog milieu	87	(33 %)

N = 251 (95 %)

b4. de verdeling naar confessionaliteit

- geen godsdienst	51	(20 %)
- rooms-katholiek	137	(53 %)
- protestant-christelijk	63	(24 %)
- overig	5	(2 %)
N = 256		(99 %)

b5. de verdeling naar politieke voorkeur

- PvdA	38	(15 %)
- CDA	74	(29 %)
- VVD	17	(7 %)
- D'66	50	(19 %)
- PPR	13	(5 %)
- PSP	15	(6 %)
- EVP	4	(2 %)
- GPV/SGP	3	(1 %)
- overig	6	(2 %)
N = 220		(86 %)

b6. de verdeling naar leerjaar (klas)

- 1e leerjaar	113	(44 %)
- 2e leerjaar	103	(40 %)
- combinatie 1e en 2e leerjaar	15	(6 %)
- combinatie 2e en 3e leerjaar	13	(5 %)
- andere combinatie met 1e of 2e lj.	14	(5 %)

b7. de verdeling naar onderwijservaring

- 1 jaar	9	(4 %)
- 2- 3 jaar	27	(18 %)
- 4- 5 jaar	75	(29 %)
- 6-10 jaar	57	(22 %)
- 11-15 jaar	38	(15 %)
- 16 jaar of meer	32	(12 %)

b8. de verdeling naar klasgrootte

- 8-15 leerlingen	21	(8 %)
- 16-20 leerlingen	46	(18 %)
- 21-25 leerlingen	83	(32 %)
- 26-30 leerlingen	87	(34 %)
- 31 leerlingen of meer	21	(8 %)

b9. de verdeling naar ervaring met verwijzing naar het buitengewoon onderwijs

- geen ervaring	36	(14 %)
- wel ervaring	222	(86 %)

4.3. DE VERZAMELING VAN GEGEVENS

4.3.1. De schriftelijke enquête onder de leerkrachten

1. het onderzoeksinstrument

Om de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten vast te stellen werd hen gevraagd een drietal fictieve leerlingen, te weten: de beste, de doorsnee en de slechte leerling naar een groot aantal gedrags- en milieukekenmerken te beoordelen. Hiermee meenden wij een adequate indruk te krijgen van het perceptuele referentiekader van waaruit leerkrachten zich een oordeel over feitelijke (probleem)leerlingen vormen.

De geselecteerde kenmerken moesten uiteraard (beoordelings)relevantie met betrekking tot de onderwijs-leersituatie bezitten. Aanknopingspunten bood, wat betreft de gedragsaspecten, het onderzoek van Zaal (1978), en waar het om milieukekenmerken gaat, onderzoek van Goodacre (1968) en Rupp (1971).

Zaal beoogde weliswaar een puur descriptief, respectievelijk diagnostisch instrument voor het meten van sociaal-emotioneel gedrag van jonge scholieren, ter aanvulling op het traditionele intelligentie-onderzoek te ontwikkelen, maar de daaruit geresulteerdde schaal leek ook voor ons doel aangewend te kunnen

worden. Verschillende redenen deden ons deze schaal boven andere mogelijkheden verkiezen.

Zaal liet een groot aantal aan Becker en Krug (1964) ontleende, paarsgewijs tegenstellingen vormende adjectieven, door ervaren leerkrachten omzetten in beschrijvingen van overt gedrag. Daardoor werd niet alleen een hoge mate van levensechtheid bereikt, maar leken ook mogelijke halo-effecten bij de invulling van de schaal in beginsel te kunnen worden onderdrukt. Bovendien werd het instrument op betrouwbaarheid getoetst, hetgeen van veel vergelijkbaar instrumentarium niet kan worden gezegd (vgl. Preuss, 1970, Hohn, 1974, Ort 1976).

De aanvankelijk uit 228 bipolaire items bestaande schaal werd door Zaal tot 145 items gereduceerd. We namen die niet integraal over. Ofwel, omdat items ons soms dubbelzinnig voorkwamen, of in andere gevallen, omdat ze niet altijd werkelijke tegenstellingen vormden, althans associaties oproepen die mogelijk afbreuk aan het polaire karakter zouden doen. Daarenboven leek een uit 145 items bestaande schaal, bedoeld voor een schriftelijke enquête, nu niet bepaald bevorderlijk voor de response.

Uiteindelijk kozen we uit de door Zaal onderscheiden clustervariabelen 88 items. Na hier en daar een lichte wijziging te hebben ondergaan, werden ze met nog een drietal aangevuld.

Om inzicht te krijgen in de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten aangaande het milieu van afkomst van leerlingen, met name met betrekking tot de cultureel-pedagogische aspecten daarvan, werden er 26 items aan de beoordelingsschaal toegevoegd. Ze werden voor het merendeel ontleend aan Goodacre (1968) en Rupp (1971), dan wel door hen geïnspireerd. Een klein aantal werd geformuleerd op basis van gesprekken die wij in de maanden voorafgaand aan het onderzoek met leerkrachten voerden. Om de schaal qua opbouw consistent te doen zijn, werden ook deze items van hun tegenstellingen voorzien. Aldus kwam een uit 117 polair geformuleerde items bestaande schaal tot stand ter bepaling van de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten (vgl. bijlage 1).

Ter bepaling van de instelling van leerkrachten tegenover individualisering van het onderwijs, maakten we gebruik van een aan Goodacre (1968) ontleend instrument. Het bestaat uit drie groepjes van uitspraken waarvoor leerkrachten hun voorkeur kunnen uitspreken. Alle drie kunnen tot op zekere hoogte indicatief genoemd worden voor de houding ten opzichte van 'individualisering' (vgl. bijlage 1). Het eerste betreft het homogene dan wel het heterogene karakter van de klaspopulatie, het tweede individueel versus groeps- respectievelijk klassikaal onderricht en het derde de flexibiliteit van de lesprogrammering.

Om de attitude ten opzichte van kinderen met leerproblemen vast te kunnen stellen werd gebruik gemaakt van een door Alberga (1974) ontwikkelde schaal van het Likert-type (vgl. bijlage 1).

2. het invullen van de vragenlijst

De 117 bipolaire gedrags- en milieubeschrijvingen vormden in feite evenzoveel zevenpuntsschaaltjes. Door het omcirkelen van cijfertjes konden de leerkrachten aangeven in welke mate zij de ene dan wel de andere uitspraak typerend achtten voor achtereenvolgens de beste, de doorsnee en de slechte leerling.

Voor de duidelijkheid onderstaand voorbeeld.

hij is altijd even enthousiast als de juffrouw hem wat vraagt	B 3 2 1 - 1 2 3 B D 3 2 1 - 1 2 3 D S 3 2 1 - 1 2 3 S	als de juffrouw hem wat vraagt, is hij niet altijd even enthousiast
--	---	--

De leerkrachten werden verzocht alleen *dán* het tussenstreepje te omcirkelen, wanneer zij de fictieve leerling noch door de ene, noch door de andere uitspraak gekenmerkt wisten.

Wat de houding ten opzichte van 'individualisering' betreft, werden de leerkrachten verzocht om door middel van het zetten van een enkel kruisje bij elk van de drie groepjes uitspraken hun voorkeur kenbaar te maken.

Met betrekking tot de attitude-schaal van Alberga konden de leerkrachten hun mate van instemming/afwijzing met de uitspraken laten blijken door een kruisje in de daartoe bestemde rubriek te plaatsen.

3. scoring

Wat de beoordelingsschaal betreft, werden ten behoeve van de analyse de cijferreeksjes, inclusief het tussenstreepje, tot een zevenpuntsschaal getransformeerd. De richting werd empirisch bepaald, al naar gelang de beoordeling van de fictieve beste leerling.

De mate waarin een leerkracht zich voor 'individualisering' uitspreekt, werd bepaald door de somscore van de antwoorden met betrekking tot de drie groepjes van alternatieven. Om schaalproblemen te voorkomen werd een 1 toegekend aan uitspraken die het meest kenmerkend voor een individualiserende instelling genoemd kunnen worden. Dat zijn de eerste uitspraak van het eerste item, de derde van het tweede en de beide eerste uitspraken van het laatste

item. Alle overige uitspraken werden met een 0 gewaardeerd. De items bleken weliswaar laag, maar niettemin significant te correleren zodat somming van de scores verantwoord was.

De schaal van Alberga betreffende de attitude van leerkrachten jegens kinderen met leerproblemen werd gereduceerd tot acht items; de overige items bleken niet afdoende tussen de leerkrachten te differentiëren. Een factoranalyse (met rotatie volgens het varimax-criterium) resulteerde in een tweetal interpreteerbare factoren die 45 % van de variantie verklaren. Ze laten zich herkennen als representant van twee verwante constructen die in de literatuur respectievelijk als competentiemotivatie (competence) en bereidheid tot het aangaan van een uitdaging (challenge) worden omschreven (Harter, 1980). Hoog ladend (>.40) op de eerste factor zijn de items 1, 3, 7, en 17, terwijl de items 5, 6, 11 en 15 hoog laden op de tweede factor. Om ons echter niet in te laten met problemen rond factoriële validiteit werden de scores per factor gesommeerd en vervolgens gedichotomiseerd rond de mediaan. Aldus konden de respondenten in drie categorieën worden gerangordend.

4.3.2. Het vraaggesprek met de leerkrachten

1. procedure

Het vraaggesprek met de leerkrachten werd door ervaren interviewers afgenomen. Zij kregen een ruim twee uur durende instructie waarin aandacht werd besteed aan doel en opzet van het onderzoek, de betekenis van de vragen en dergelijke.

Zij maakten zelf de afspraken met de leerkrachten om plaats en uur van het vraaggesprek te bepalen. In de meeste gevallen gebeurde dat bij de leerkrachten thuis. Het gesprek werd gevoerd aan de hand van een goeddeels voorgestructureerde vragenlijst (vgl. bijlage 2), waarvan het centrale onderdeel - een beoordelingsschaal - door de respondenten werd meegelezen.

Op de laatste pagina diende de interviewer commentaar op het interview te geven, met name met betrekking tot de sfeer waarin het gesprek verliep.

Terstond na afloop van het gesprek moest de vragenlijst aan de onderzoekers worden geretourneerd. Enkele tientallen leerkrachten werden in de dagen na het interview nog eens benaderd om na te gaan hoe zij over het vraaggesprek oordeelden en of de verkregen informatie correct was. Onregelmatigheden bleken zich niet te hebben voorgedaan.

2. onderzoeksinstrument

Op inhoudelijke gronden en op basis van factoranalytische exploraties waarbij de ook al door Zaal (1978) onderscheiden gedragsdimensies als criterium dienden, werd de hierboven beschreven beoordelingsschaal gereduceerd tot 39 items, 30 daarvan betreffen het gedrag, 9 het cultureel-pedagogisch milieu (vgl. bijlage 2)

De leerkrachten werd verzocht om aan de hand van deze 39 bipolaire items een karakterisering te geven van (maximaal) vier door hen als leerproblematisch ervaren leerlingen.

In het vervolg van het interview werd hen gevraagd wat zij, naar hun strikt persoonlijke mening, de beste beslissing met het oog op de beoordeelde leerlingen zouden vinden. overgaan, doubleren of verwijzen naar het buitengewoon onderwijs. Daarnaast werd bij de leerkrachten informatie ingewonnen over de sociaal-economische status van het ouderlijk milieu van de beoordeelde leerlingen, de schoolhouding van hun ouders, hun geliefdheid bij de leerkracht en klasgenootjes en over de oorzaken die de leerkrachten aan de leerproblematiek ten grondslag zagen liggen

Behalve over de sexe van de leerkracht werden gegevens verzameld met betrekking tot hun eigen milieu van afkomst, hun onderwijs- en verwijzingservaring enzovoorts (vgl. bijlage 2).

3. scoring

De scoring van de antwoorden op de beoordelingsschaal gebeurde op eenzelfde wijze als onder paragraaf 4.3.1. is aangegeven.

Ter bepaling van de sociaal-economische status van het milieu van herkomst van de leerkracht werd de beroepenklapper van het I.T.S. (1976) gebruikt. Dat gebeurde ook om het milieu van herkomst van de leerling te classificeren. Daarnaast werd aan de leerkracht gevraagd het ouderlijk milieu van de beoordeelde leerlingen in te schalen in termen van laag, midden en hoog; daaruit resulteerde de zogenaamde subjectieve SES-maat.

4.4. STATISTISCHE ANALYSE

4.4.1. Het design in relatie tot de data-analyse

Alvorens in te gaan op de feitelijk uitgevoerde data-analyses is het wellicht nuttig om te wijzen op de onderscheiden analyse-niveaus die onderhavig onderzoek kenmerken.

De 258 leerkrachten die zowel de schriftelijke vragenlijst invulden als aan het interview meewerkten, vormen de feitelijke observatie-eenheden. Zij kunnen gegroepeerd worden in termen van een aantal tussen-subjecten factoren (onafhankelijke variabelen), zoals geslacht en sociaal-economische status van het milieu van herkomst. Van deze design-factoren kunnen de effecten op de centrale afhankelijke variabelen - de beoordelingsschalen - worden geanalyseerd. Dergelijke analyses zullen in het vervolg als 'analyses op leerkrachtniveau' worden aangeduid.

De beoordelingsprofielen kenmerken, wat men zou kunnen noemen, de virtuele observatie-eenheden in het onderzoek. Onze belangstelling gaat voor een belangrijk deel uit naar verschillen en overeenkomsten tussen de diverse leerlingprofielen. Daartoe worden vergelijkingen getroffen tussen verschillende leerlingtypen; vergelijkingen tussen de fictieve (beste, doorsnee en slechte) leerlingen onderling, de leerproblematische leerlingen onderling alsmede tussen de fictieve en feitelijke leerlingen. Dergelijke analyses zijn het gemakkelijkst te interpreteren als 'analyses op leerlingniveau'.

Tenslotte zijn er nog gemengde analyses mogelijk; dat wil zeggen analyses die zich zowel op leerkracht- als op leerlingniveau bewegen. Bijvoorbeeld wanneer tezelfdertijd de effecten van leerkracht- én leerlingkenmerken op de centrale afhankelijke variabelen moeten worden nagegaan.

4.4.2. Data-analyse in relatie tot de onderzoekshypothesen

In deze paragraaf wordt kort aangegeven op welke wijze de verschillende in hoofdstuk 3 geformuleerde hypothesen werden getoetst.

De eerste vier hypothesen hebben alle betrekking op verschillen en overeenkomsten tussen de beoordelingsprofielen van de onderscheiden leerlingtypen. In het bijzonder betreffen de verschillen c. q. overeenkomsten de volgende profielkenmerken:

- de locatie (gemiddelde profielscores) (hypothese 1 en 3),
- de dimensiestructuur (factorpatroon) (hypothese 2),

- de profielfdispersie (hypothese 4), gedefinieerd als de spreiding rond de gemiddelde profielscore (vgl. onder meer Budescu, 1980).

Ten aanzien van deze vier hypothesen worden de data op leerlingniveau geanalyseerd. Worden de afzonderlijke beoordelingsprofielen als steekproef-eenheden beschouwd, het leerlingtype wordt daarbij als onafhankelijke variabele opgevat en als tussen-subjecten factor behandeld. De locatie, het factorpatroon en de dispersie van elk profiel, gelden dan als afhankelijke variabelen.

De analyses ten behoeve van hypothese 1, 3 en 4 nemen de vorm aan van een multivariate variantieanalyse in combinatie met een discriminantanalyse, een enkele maal aangevuld met een step-wise discriminantanalyse. De gebruikte procedures zijn MANOVA en DISCRIMINANT in het SPSS-pakket, release 9 (vgl. Nie e.a., 1975; Hull & Nie, 1981).

De analyse ten behoeve van hypothese 2 betreft een vergelijking van factorpatronen die resulteerden uit de factoranalyses van de beoordelingsprofielen van de verschillende leerlingtypen. De factoranalyses werden uitgevoerd met de SAS-procedure FACTOR (vgl. Sas User's Guide, 1979). Een tweetal toetsingen voor gelijkheid van factorpatronen werd uitgevoerd met behulp van LISREL-V (Jöreskog & Sörbom, 1981).

Hypothese 5 betreft de relatie tussen de door leerkrachten geattribueerde oorzaken van leerproblematiek en de veronderstelde remedieerbaarheid daarvan.

De betreffende analyse op leerlingniveau is een contingentie-analyse, uitgevoerd met behulp van de procedure CROSSTABS in het SPSS-pakket.

De hypothesen 6 tot en met 8 betreffen factoren die van invloed worden geacht op de beoordelingsprofielen van de probleemleerlingen, alsmede op de door de leerkracht voorgenomen beslissing ten aanzien van die leerlingen in termen van overgaan, doubleren en verwijzen naar het buitengewoon onderwijs.

De factoren die als onafhankelijke variabelen werden opgevat, zijn met name de geliefdeheidsstatus van de leerling, de sexe en de sociaal-economische status van leerkracht en leerling.

De afhankelijke variabelen zijn enerzijds de profielcomponenten locatie en dispersie, anderzijds de voorgenomen beslissing ten aanzien van de selectie.

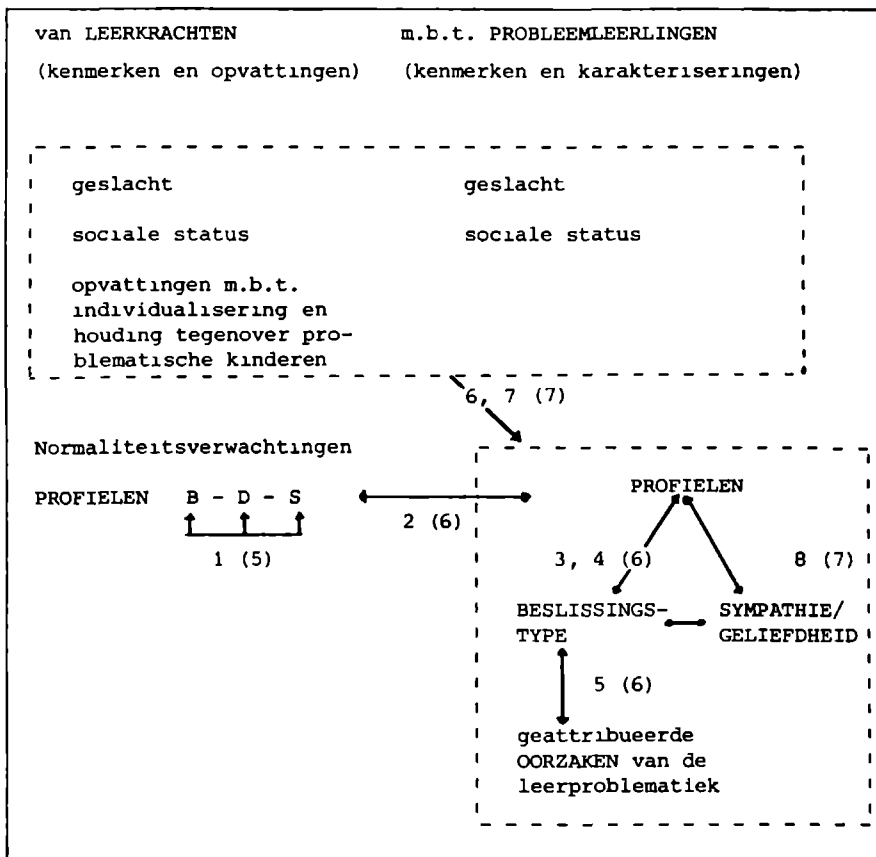
De profielscores werden in een vijftal groepjes van items geanalyseerd; elk groepje representeert een factor.

Het niveau van deze analyses is tegelijkertijd dat van de leerkracht en dat van de leerling. Als eenheid van analyse werd het beoordelingsprofiel gehanteerd.

Tenslotte werden in de loop van de data-analyse enkele samenhangen bestudeerd die niet direct verband houden met de in het vorige hoofdstuk bespro-

ken hypothesen Een aantal van dergelijke verbanden neemt simpelweg de vorm van een correlatiecoëfficiënt aan

Besluiten we deze paragraaf met een schematisch overzicht van de verzamelde gegevens en de (met pijlen aangeduide) onderzochte verbanden. De cijfers bij de pijlen corresponderen met de volgnummers van de hypothesen in hoofdstuk 3. Tussen haakjes staat aangegeven in welk hoofdstuk de betreffende resultaten besproken worden



Reeds enige malen werd er gerefereerd aan het enigszins hybride karakter van de designstructuur: terwijl de dataverzameling op leerkrachtniveau plaatsvond, werden er soms analyses op leerlingniveau uitgevoerd.

De geanalyseerde beoordelingsprofielen van respectievelijk de beste, de doorsnee en de slechte leerling, alsmede van de overganger, de zittenblijver, de LOM- en de ML-kandidaat zijn niet elk afkomstig van één onderscheiden leerkracht. Kan dat nog wel gezegd worden van de profielen van de drie fictieve leerlinge, waar het om de profielen van de feitelijke probleemleerlingen handelt, gaat dat meestal niet op. In de eerste plaats betreft het per leerkracht een variabel aantal profielen van feitelijke probleemleerlingen. De leerkracht kan immers één, twee, drie of vier leerlingen beoordelen. Bovendien zullen die besproken leerlingen soms alle zittenblijvers betreffen, soms twee overgangers en een LOM-kandidaat, dan weer allen BuO-kandidaten zijn, enzovoorts.

Deze situatie brengt een statistisch probleem met zich mee, wanneer althans de beoordelingsprofielen als eenheden in de analyse worden ingevoerd. Het betreffen immers geen onafhankelijke metingen in de statistische zin. Deze laatste toevoeging is niet onbelangrijk, omdat - zeker met het oog op de fictieve leerlingen - de profielen ook nog in een ander opzicht als niet onafhankelijk kunnen worden beschouwd. Laten we daar eerst bij stil staan.

Wanneer men leerkrachten verzoekt de beste, de doorsnee en de slechte leerling te beoordelen in termen van een groot aantal gedrags- en milieuaspecten, kan men op voorhand verwachten dat de in de type-benaming opgesloten rangordening zijn effect op de scoring niet zal missen. Gevonden verschillen zullen dan triviaal zijn, want min of meer a priori opgelegd. Toch lijkt ons dit alleen op te gaan voorzover het de relatieve rangordening van de fictieve leerlingen betreft. Niets verplicht de leerkracht er immers toe om de afstand tussen de scores voor de drie typen met betrekking tot een bepaald gedrags- of milieuaspect een bepaalde grootte te geven of zelfs maximaal te maken. Verschillen blijken variabel en zijn aan de leerkracht ter beoordeling.

Dat de leerlingprofielen echter stellig niet statistisch onafhankelijk zijn, vertegenwoordigt een veel ernstiger probleem. Een gecorreleerde error-structuur is bepaald niet denkbeeldig. Daarmee wordt bijvoorbeeld de F-toets onbetrouwbaar en wordt er wellicht ten onrechte tot significantie geconcludeerd. Dit probleem is in feite onoplosbaar; er zijn althans nauwelijks mogelijkheden om de significantiedrempel af te stemmen op de feitelijke F-verdeling. Niettemin zijn er enkele remedies denkbaar, deels algemeen geldend, deels gebaseerd op de mogelijkheden die de data in dit onderzoek bieden.

Laten we beginnen met de remedies van de laatste soort en wel in eerste instantie met het oog op de profielen van de fictieve leerlingen.

De 258 leerkrachten hebben elk één profiel gegeven van zowel de beste, de doorsnee en de slechte leerling. In beginsel kan het leerlingtype behandeld worden als een binnen-subjecten of herhaalde metingen-factor. Verschillen in beoordeling tussen de fictieve leerlingen kunnen dan met behulp van een MAN-OVA voor herhaalde metingen getoetst worden (vgl. Bock, 1975; Finn, 1978; Oud, 1980). In feite is dat echter, gelet op het aantal steekproefelementen (258 leerkrachten), en het aantal afhankelijke variabelen (drie profielen à 39 scores = 117 variabelen) ondoenlijk. De kans is groot dat het onderscheidingsvermogen van de toets erg gering wordt. Het zou niettemin jammer zijn wanneer de coherente designstructuur voor de profielen van de fictieve leerlingen niet benut zou worden. Reden waarom voor de volgende procedure werd gekozen. De 39 scores in elk profiel werden vervangen door 5 zogenaamde ongewogen factorscores: de som van de scores van items die hoog laden op een bepaalde factor. Het resulterende design met de voor 258 leerkrachten 3×5 ongewogen factorscores werd vervolgens geanalyseerd als een herhaalde-metingen-design, waarbij als contrasten voor de factor leerlingtype successieve verschillen werden gespecificeerd. De analyse werd uitgevoerd met de SPSS-procedure MANOVA.

Een dergelijke procedure is uiteraard niet van toepassing op de profielen van de feitelijke probleemleerlingen; aantal en type konden immers per leerkracht variëren. In dit verband kozen we voor een data-onafhankelijke remedie voor het probleem van de statistische afhankelijkheid. Deze komt er op neer dat met name bij de univariate toetsingen het aantal vrijheidsgraden voor de F-toets gecorrigeerd wordt, dat wil zeggen gereduceerd wordt tot een aantal redelijkerwijs onafhankelijk te achten observaties. Hier kleeft echter een nadeel aan. De procedure is namelijk behoudend en kan tot gevolg hebben dat significante verschillen niet worden onderkend (vgl. Morisson, 1967, pp 194-196).

De reductie van vrijheidsgraden is met name zinvol bij het onderling vergelijken van de profielen van de feitelijke probleemleerlingen omdat deze analyse zich uitsluitend op leerlingniveau beweegt. Voor de gemengde analyses lijkt ze minder geschikt, aangezien de onafhankelijke variabelen daar ten dele uit leerling- en ten dele uit leerkrachtfactoren bestaan. Maar, van de andere kant, is het juist deze vermenging die min of meer garandeert dat de errorvariantie tot op zekere hoogte wordt gecorrigeerd. Om toch nog meer controle te hebben op de betrouwbaarheid van de conclusies kan - wederom - een data-gebonden procedure worden aangewend. Door de beoordelingen van de probleemleerlingen te middelen over de maximaal vier die de leerkracht gaf, ontstaat de mogelijkheid statistisch valide correlaties te berekenen, bijvoorbeeld die tussen gemiddelde geliefdheid en gemiddelde beoordelingsstrengheid. Deze correlaties kunnen althans een indicatie geven voor mogelijke samenhangen. Uiteraard heeft

een dergelijke procedure ook weer nadelen: subtiele verschillen verdwijnen met name daar, waar diverse leerlingtypen in ongelijke proporties voorkomen.

Wellicht dat niet alle hierboven besproken middelen om de statistische afhankelijkheid te controleren als afdoend beschouwd kunnen worden; erger dan de kwaal zullen ze echter niet zijn.

ONDERZOEKSRESULTATEN MET BETREKKING TOT DE
NORMALITEITSVERWACHTINGEN

5.1. INLEIDING

In dit hoofdstuk worden drie fictieve leerlingen, te weten: de beste, de doorsnee en de slechte leerling naar een breed scala van gedragingen en kenmerken van hun milieu van afkomst in beeld gebracht en met elkaar vergeleken. We menen daarmee een adequate indruk van de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten in het gewoon lager onderwijs te verschaffen; normaliteitsverwachtingen die, naar wordt aangenomen, hen als referentiekader bij de beoordeling van reële leerlingen dienen.

Vergelijking van de drie leerlingtypen maakt het tevens mogelijk de in paragraaf 3.2. geformuleerde hypothese te toetsen. In die hypothese wordt uitgesproken dat de beste, de doorsnee en de slechte leerling zich slechts in functie van elkaar laten beoordelen.

In eerste instantie zullen de beoordelingsprofielen van de drie fictieve leerlingen op basis van hun factorpatroon worden vergeleken om vervolgens op basis van gemiddelden en standaarddeviaties in kaart te worden gebracht. Verschillen tussen de profielen zullen daarna worden geanalyseerd met behulp van een multivariate variantieanalyse. Een discriminantanalyse stelt ons tenslotte in staat nog nauwkeuriger na te gaan naar welke aspecten de beste, de doorsnee en de slechte leerling het meest divergeren.

5.2. PROFIELEN VAN DE DRIE FICTIEVE LEERLINGEN

De beste, de doorsnee en de slechte leerling werden aanvankelijk op basis van 117 bipolaire beoordelingsschaaltjes geprofileerd en vergeleken (vgl. bijlage 4); 91 daarvan hebben betrekking op vormen van overt gedrag. De 26 overige schaaltes betreffen milieukenmerken.

Vergelijking van de gemiddelden leert dat het in de eerste hypothese veronderstelde patroon zich inderdaad aftekent: de doorsnee-leerling onderscheidt zich in vrijwel alle opzichten negatief van de beste leerling, terwijl de slechte dat weer doet in vergelijking met de doorsnee. Slechts 17 van de 117 items vormen een uitzondering op deze regel.

Zoals al in hoofdstuk 4 is aangegeven werd om puur praktische redenen het 117 items tellend instrument op basis van inhoudelijke overwegingen en factor-analytische exploraties gereduceerd tot een schaal van 39 polair geformuleerde items. Daarvan hebben er 30 betrekking op de ook al door Zaal onderscheiden gedragsdimensies, te weten 'werkhouding', 'sociale omgang', 'extraversie' en 'emotionaliteit', terwijl de 9 overige kenmerken het ouderlijk milieu van de leerling betreffen. De nagenoeg identieke factorpatronen die resulteerden uit de factoranalyse (met rotatie volgens het varimax-criterium) van de beoordelingen van de drie fictieve leerlingen staan vermeld in tabel 1.

Het behoeft geen betoog dat de drie denkbeeldige leerlingen zich met betrekking tot de 39 items op eenzelfde wijze tot elkaar verhouden als bij de aanvankelijke uitgebreide versie van het instrument het geval bleek. Tabel 2 en figuur 1, waarin gemakshalve de items verkort en eenzijdig, bovendien per factor gegroepeerd staan weergegeven, dienen hiertoe als illustratie.

Op het eerste gezicht blijken de drie profielen, qua positie, in vrijwel alle opzichten van elkaar te verschillen, hun vorm vertoont daarnaast een grote mate van overeenkomst.

Opvallend is dat ten aanzien van de items die de sociale omgang betreffen, de profielen naar elkaar toe getrokken worden, ja zelfs de beste en de doorsnee-leerling bij enkele items van positie wisselen, een positie-wisseling die zich overigens sterker bij mannelijke dan bij vrouwelijke leerkrachten blijkt voor te doen (vgl. bijlage 5). Er dient wel op gewezen te worden dat het hier items betreft die, waar het althans om de beste leerling gaat, naar verhouding de grootste spreiding kennen. De visie van leerkrachten op de beste leerling loopt ten aanzien van deze aspecten klaarblijkelijk nogal uiteen. Dit wijst erop dat onder de leerlingen met hoge prestaties, zich een subgroep bevindt die zich in het sociale omgangsbereik tamelijk non-conformistisch opstelt.

Tabel 1. Factorpatronen van de beoordelingen van de beste, de doorsnee- en de slechte leerling

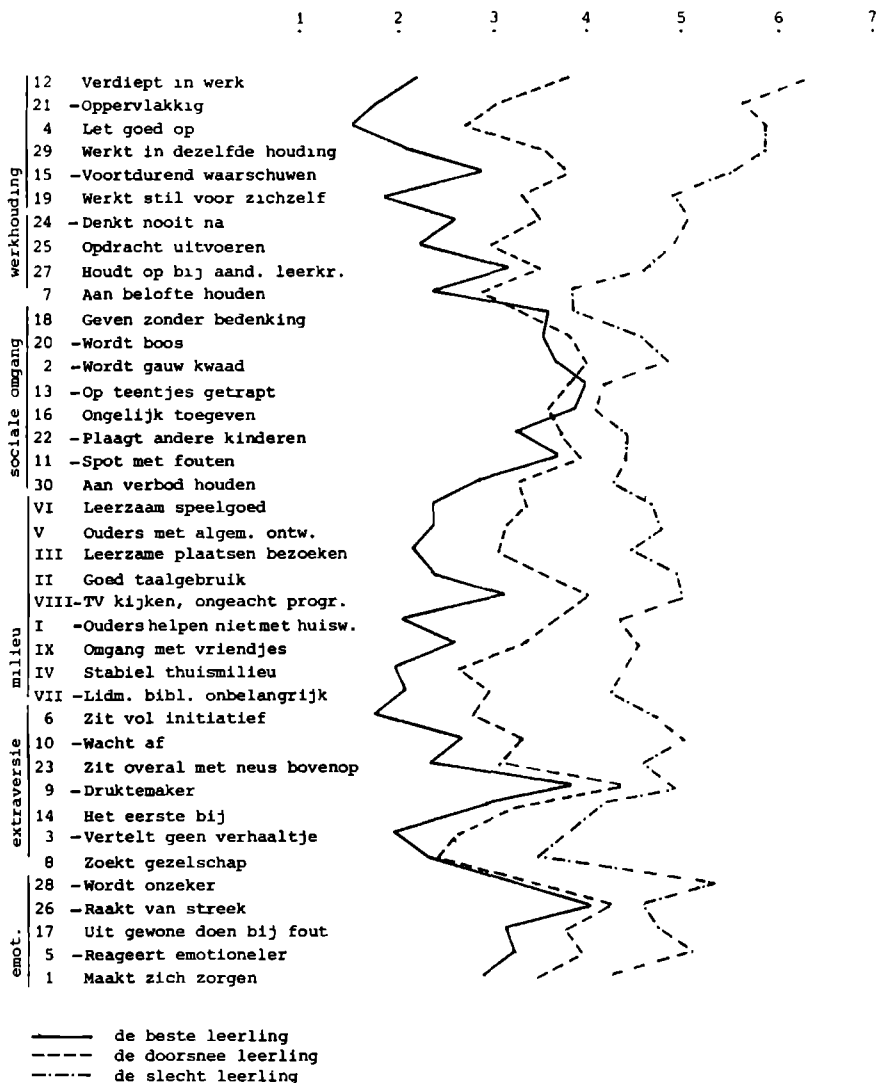
		B	D	S	
12	verdiept in werk	.62	.67	.73	Werkhouding
21	oppervlakkig	-.31	-.65	-.63	
4	let goed op	.53	.66	.54	
29	werkt in dezelfde houding	.64	.68	.72	
15	voortdurend waarschuwen	-.57	-.66	-.65	
19	werkt stil voor zichzelf	.48	.57	.57	
24	denkt nooit na	-.38	-.47	-.58	
25	opdracht uitvoeren	.43	.59	.48	
27	houdt op bij aand. leerkr.	.42	.29	.45	
7	aan belofte houden	.46	.47	.37	Soc. omgang
18	geven zonder bedenkingen	.71	.54	.67	
20	wordt boos	-.63	-.67	-.68	
2	wordt gauw kwaad	-.31	-.54	-.49	
13	op teentjes getrapt	-.61	-.51	-.61	
16	ongelijk toegeven	.69	.56	.71	
22	plaagt andere kinderen	-.58	-.49	-.52	
11	spot met fouten	-.55	-.44	-.54	
30	aan verbod houden	.65	.56	.65	
VI	leerzaam speelgoed	.70	.70	.79	Milieu
V	ouders met algem. ontw.	.66	.71	.75	
III	leerzame plaatsen bezoeken	.74	.74	.72	
II	goed taalgebruik	.76	.75	.78	
VIII	TV kijken, ongeacht progr.	-.57	-.60	-.69	
I	ouders helpen niet met huisw.	-.38	-.55	-.61	
IX	omgang met vriendjes	.55	.50	.58	
IV	stabiel thuismilieu	.50	.53	.62	
VII	lidm. bibl. onbelangrijk	-.52	-.62	-.62	
6	zit vol initiatief	.66	.52	.66	Extraversie
10	wacht af	-.69	-.48	-.67	
23	zit overal met neus bovenop	.65	.68	.63	
9	druktemaker	.38	.31	.52	
14	het eerste bij	.69	.55	.63	
3	vertelt geen verhaaltje	-.49	-.60	-.55	
8	zoekt gezelschap	.35	.51	.52	
28	wordt onzeker	.60	.57	.71	Emotional.
26	raakt van streek	.60	.70	.68	
17	uit gewone doen bij fout	.41	.35	.60	
5	reageert emotioneler	.48	.56	.57	
1	maakt zich zorgen	.53	.30	.61	

B : de beste leerling
D : de doorsnee-leerling
S : de slechte leerling

Tabel 2. De normaliteitsverwachtingen. Gemiddelden en standaarddeviaties voor 39 gemeten gedrags- en milieukeurmerken, per leerlingtype weergegeven

		BESTE		DOORSNEE		SLECHTE	
		gem.	SD	gem.	SD	gem.	SD
12	verdiept in werk	2.15	1.08	3.78	1.37	6.20	1.06
21	oppervlakkig	- 1.77	0.97	3.14	1.02	5.59	1.09
4	let goed op	1.49	0.96	2.74	1.14	5.83	1.41
29	werkt in dezelfde houding	2.05	1.25	3.52	1.33	5.78	1.29
15	voortdurend waarschuwen	- 2.87	1.45	3.77	1.35	5.55	1.42
19	werkt stil voor zichzelf	1.85	1.29	3.30	1.37	4.93	1.55
24	denkt nooit na	- 2.58	1.02	3.51	1.01	5.03	1.27
25	opdracht uitvoeren	2.29	1.24	3.05	1.14	4.91	1.49
27	houdt op bij aand. leerkr.	3.19	1.34	3.54	1.16	4.55	1.54
7	aan belofte houden	2.38	1.09	2.92	1.06	3.87	1.42
18	geven zonder bedenking	3.55	1.57	3.37	1.14	3.83	1.65
20	wordt boos	- 3.57	1.58	3.76	1.32	4.55	1.61
2	wordt gauw kwaad	- 3.73	1.59	4.04	1.32	4.83	1.56
13	op teentjes getrapt	- 3.96	1.82	3.86	1.30	4.20	1.71
16	ongelijk toegeven	3.87	1.72	3.60	1.31	4.13	1.64
22	plaatst andere kinderen	- 3.32	1.31	3.69	1.21	4.40	1.53
11	spot met fouten	- 3.74	1.64	3.89	1.26	4.37	1.37
30	aan verbod houden	2.87	1.56	3.29	1.25	4.25	1.53
VI	leerzaam speelgoed	2.37	1.28	3.42	1.39	4.76	1.44
V	ouders met algem. ontw.	2.37	1.12	3.26	1.17	4.76	1.35
III	leerzame plaatsen bezoeken	2.26	1.11	3.16	1.28	4.54	1.44
II	goed taalgebruik	2.40	1.55	3.45	1.52	4.94	1.55
VIII	TV kijken, ongeacht progr.	- 3.17	1.54	4.06	1.43	5.04	1.37
I	ouders helpen niet met huisw.	2.08	1.23	2.51	1.25	4.67	1.69
IX	omgang met vriendjes	2.64	1.56	3.41	1.52	4.53	1.60
IV	stabiel thuismilieu	2.03	1.00	2.73	1.23	4.39	2.69
VII	lidm. bibl. onbelangrijk	- 2.10	1.29	2.97	1.37	4.34	1.54
6	zit vol initiatief	1.79	0.92	2.80	0.91	4.79	1.76
10	wacht af	- 2.67	1.42	3.76	1.27	5.01	1.68
23	zit overal met neus bovenop	2.43	1.06	3.09	1.01	4.56	1.66
9	druktemaker	- 3.94	1.50	4.35	1.26	4.94	1.55
14	het eerste bij	2.74	1.51	3.17	1.29	4.09	1.75
3	vertelt geen verhaaltje	- 2.01	1.55	2.70	1.36	3.84	1.83
8	zoekt gezelschap	2.35	1.39	2.28	1.13	3.48	1.81
28	wordt onzeker	- 3.29	1.33	4.22	1.19	5.40	1.27
26	raakt van streek	- 4.10	1.52	4.18	1.25	4.55	1.52
17	uit gewone doen bij fout	3.19	1.63	3.83	1.28	4.74	1.61
5	reageert emotioneler	- 3.29	1.64	4.02	1.23	5.10	1.25
1	maakt zich zorgen	3.03	1.52	3.45	1.31	4.31	1.77
aantal proefpersonen		205		205		205	

Figuur 1. De normaliteitsverwachtingen.
De beoordelingsprofielen van de drie fictieve leerlingen.



Gelet op de spreidingsmaten vertoont het beeld dat leerkrachten van de doorsnee-leerling schetsen in vergelijking met dat van de twee andere leerling-typen nog het meest een eenheid. Alleen waar het de milieu-kenmerken betreft, overtreft de beste in dit opzicht de doorsnee-leerling. Leerkrachten blijken het milieu van de eerstgenoemde tamelijk eenduidig als het meest gunstig te karakteriseren.

Het profiel van de slechte leerling onderscheidt zich in alle aspecten negatief van de beste en de doorsnee-leerling. Maar dat kan niet verhullen dat, in strijd met wat men wellicht zou verwachten, leerkrachten, wederom gelet op de standaarddeviaties, met betrekking tot de slechte leerling nog de minste overeenstemming aan de dag blijken te leggen. Een bevinding die de resultaten van Hohn (1974) bevestigt. Over de hele linie genomen lijkt de slechte leerling vergeleken met de beste, maar zeker met de doorsnee-leerling zich het minst gemakkelijk te laten profileren.

5.3. STATISTISCHE ANALYSE

Bestaat althans de eerste indruk dat de beste, de doorsnee en de slechte leerling zich in functie van elkaar laten beoordelen, een variantie-analyse, gecombineerd met een discriminantanalyse, kan eerst een meer gefundeerd antwoord verschaffen op de vraag in welke mate de drie fictieve leerlingen op de 39 profiel-variabelen van elkaar verschillen.

Blijkt de multivariate F-toets op een significant verschil te wijzen ($p < 0.05$), de univariate toetsresultaten over de 39 gedrags- en milieu-kenmerken staan in tabel 3 weergegeven.

Naast de nominale F-ratio en p-waarden, worden de discriminantgewichten (β) en de structuurcoëfficiënten (r) vermeld. In de laatste kolom worden voor de volledigheid de rangnummers die resulteerden uit de step-wise discriminantanalyse aangegeven.

Tabel 3. Univariante toetsresultaten over de 39 gedrags- en milieukeurmerken van de drie fictieve leerlingen

		F*	p	F ⁺	p ⁺	β	r	rang nr
1	maakt zich zorgen	36.54	0.0	18.85	***	.02	-.14	
2	wordt gauw kwaad	- 30.32	0.0	10.11	***	.05	.13	
3	vertelt geen verhaaltje	- 71.19	0.0	23.73	***	.1-	.20	19
4	let goed op	742.90	0.0	247.63	***	-.38	-.63	1
5	reageert emotioneler	- 88.97	.000	29.66	***	.13	.22	11
6	zit vol initiatief	310.13	.000	103.38	***	-.16	-.41	8
7	aan belofte houden	84.16	0.0	28.05	***	.13	-.21	14
8	zoekt gezelschap	43.18	0.0	14.39	***	-.05	-.14	7
9	druktemaker	- 25.57	0.0	8.52	***	-.14	.12	12
10	wacht af	- 132.46	.000	44.15	***	.08	.26	4
11	spot met fouten	- 11.23	.000	3.74	*	-.08	.08	18
12	verdiept in werk	633.65	0.0	211.22	***	-.25	-.58	3
13	op teentjes getrapt	- 2.81	.061	0.94	n.s.	-.06	.03	
14	het eerste bij	43.30	0.0	14.43	***	-.02	-.15	
15	voortdurend waarschuwen	- 199.42	.000	66.47	***	-.10	.33	17
16	ongelijk toegeven	6.00	.003	2.00	n.s.	.07	-.04	10
17	uit gewone doen bij fout	54.58	0.0	18.19	***	-.01	-.17	
18	geven zonder bedenking	5.81	.003	1.94	n.s.	-.02	-.04	
19	werkt stil voor zichzelf	256.93	.000	85.64	***	-.09	-.37	9
20	wordt boos	- 24.31	0.0	8.10	***	.01	.11	
21	oppervlakkig	- 740.64	0.0	246.88	***	.41	.63	2
22	plaagt andere kinderen	- 35.43	0.0	11.81	***	-.03	.14	
23	zit overal met neus bovenop	153.31	.000	51.10	***	-.02	-.29	22
24	denkt nooit na	- 263.26	.000	87.75	***	.04	.38	
25	opdracht uitvoeren	225.75	.000	75.25	***	.01	-.35	
26	raakt van streek	- 5.86	.003	1.95	n.s.	-.01	.05	
27	houdt op bij aand. leerkr.	58.91	0.0	19.60	***	-.04	-.18	
28	wordt onzeker	- 147.65	.000	49.22	***	.18	.28	6
29	werkt in zelfde houding	442.55	0.0	147.52	***	-.19	-.49	13
30	aan verbod houden	52.00	0.0	17.33	***	.05	-.17	
I	ouders helpen niet met huisw.	43.07	0.0	14.36	***	-.10	.15	21
II	goed taalgebruik	143.86	.000	47.95	***	.00	-.28	
III	leerzame plaatsen bezoeken	169.32	.000	56.44	***	-.12	-.30	15
IV	stabiel thuismilieu	173.24	.000	57.75	***	-.09	-.30	20
V	ouders met algem. ontw.	206.02	.000	68.67	***	-.19	-.33	5
VI	leerzaam speelgoed	160.84	.000	53.61	***	.01	-.29	
VII	lidm. bibl. onbelangrijk	- 136.62	.000	45.54	***	.05	.27	
VIII	TV kijken, ongeacht progr.	- 86.67	.000	28.96	***	-.09	.21	16
IX	omgang met vriendjes	75.86	0.0	25.29	***	-.02	-.20	

*df: 2,639 Multivariate F: 27.09 (p < 0.0)

F⁺: gecorrigeerde F

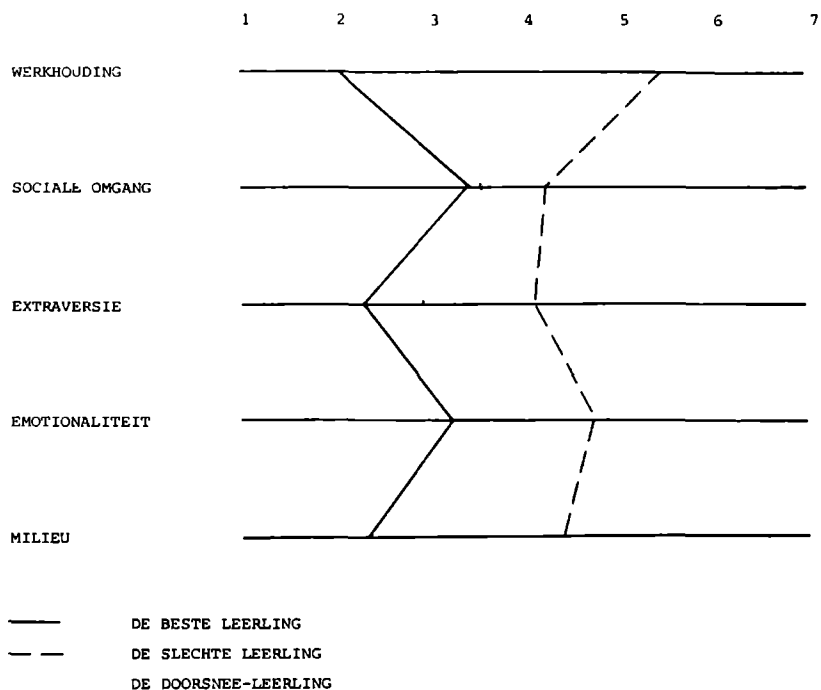
p⁺: gecorrigeerde p, waarbij ***: p < .01

* : p < .05

Ofschoon, zoals uit tabel 3 valt op te maken, de univariate F, de discriminantgewichten, de structuurcoëfficiënten en de rangordening van variabelen, zoals die uit de step-wise discriminantanalyse resulteerde, niet in alle gevallen consistent in een zelfde richting wijzen, lijkt het niettemin verantwoord om te concluderen dat de eerste visuele indrukken door de analyse worden bevestigd. De beoordelingen van de beste, de doorsnee en de slechte leerling vertonen verschillen ten aanzien van uiteenlopende aspecten; aspecten bovendien, die de vijf onderscheiden factoren blijken te representeren. Dat wil zeggen, dat niet alleen met betrekking tot de werkhouding - hetgeen misschien nog de minste verbazing behoeft te wekken - maar ook met betrekking tot het milieu, extraversie, emotionaliteit en, zij het in mindere mate, met betrekking tot de sociale omgang, de drie fictieve leerlingen zich systematisch van elkaar blijken te onderscheiden. Figuur 2, waarin de beste, de doorsnee en de slechte leerling nogmaals zijn geprofileerd, maar nu in termen van ongewogen factorscores, kan dat verhelderen. Tabel 4 verschaft het daarbij behorende cijfermateriaal.

Deze data maken het bovendien mogelijk een zogenaamde herhaalde-metingen-analyse op de beoordelingsprofielen uit te voeren. Met behulp daarvan kan gecontroleerd worden of de interpretatie van de eerdere analyse, waarbij de beoordelingen van de drie fictieve leerlingen als onafhankelijk werden opgevat, geen vertekende indruk heeft nagelaten. De betreffende toetsresultaten worden in tabel 5 aangetroffen. Daaruit mag worden afgeleid dat het alleszins gerechtvaardigd is om de beoordelingsprofielen als statistisch onafhankelijk op te vatten. Dat wil zeggen dat, ondanks het feit dat telkens drie profielen van eenzelfde leerkracht afkomstig zijn, een analyse met de afzonderlijke profielen als eenheid resultaten te zien geeft waarbij de feitelijke significantiegrens ruimschoots onder die van de nominale van zeg 5 % blijft.

Figuur 2. De profielen van de beste, de doorsnee- en de slechte leerling in termen van factorscores



Tabel 4. Gemiddelden en standaarddeviaties in termen van factorpatronen, per leerlingtype weergegeven

factoren	BESTE		DOORSNEE		SLECHTE	
	gem.	SD	gem.	SD	gem.	SD
werkhouding	2.13	0.67	3.33	0.81	5.52	0.86
sociale omgang	3.51	1.11	3.58	0.77	4.29	1.07
extraversie	2.36	0.83	2.98	0.70	4.20	1.13
emotionaliteit	3.35	0.76	3.94	0.56	4.84	0.61
milieu	2.36	0.81	3.19	0.89	4.48	1.12
aantal proefp.	256		256		255	

Tabel 5. Toetsresultaten van de herhaalde-metingen-analyse op de beoordelingsprofielen van de fictieve leerlingen

Profielverschillen		Wilks λ	Multiv. F	df	p					
verschil	beste-doorsnee (a)	.225	172.20	5,250	0.0					
verschil	doorsnee-slechte (b)	.179	229.02	5,250	0.0					
profiel- verschil	univariate toetsresultaten									
	werkhouding		soc. omgang		extraversie		emotional.		milieu	
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
B-D (a)	441.24	0.0	.76	.384	148.17	0.0	219.32	0.0	214.75	0.0
D-S (b)	796.89	0.0	75.87	0.0	206.79	0.0	299.08	0.0	303.37	0.0

5.4. CONCLUSIE

Succes dan wel falen op school missen klaarblijkelijk hun uitstralingseffect naar de gedrags- en milieuaspecten niet. Een resultaat dat des te opmerkelijker is, indien men zich realiseert dat de verbanden tussen de verschillende gedragsdomeinen en intelligentie - een factor waarvan de invloed op de schoolprestaties moeilijk te ontkennen valt - allerm minst duidelijk, laat staan eenzinnig zijn (vgl. onder meer Zaal, 1978; Rupp, 1971).

Minder onduidelijkheid bestaat er over de invloed van het milieu van afkomst van de leerlingen op de schoolprestaties (vgl. onder meer Rupp, 1971; Oevermann, 1972). Maar dan nog moet men zich voor ogen blijven houden dat

het bij onderzoek waarin men dergelijke verbanden op het spoor tracht te komen, altijd om reële leerlingen gaat. Bij het in beeld brengen van de normaliteitsverwachtingen betreft het daarentegen fictieve leerlingen; zij bestaan niet, tenzij in de voorstelling van leerkrachten. Welnu, wanneer in die voorstelling de schoolprestaties zich blijken te associëren met gedrag en het milieu van afkomst, geeft dat slechts voeding aan de suggestie van Meijer (1975) en van Van Calcar en Tellegen (1967), dat leerkrachten kinderen volgens een globaal goed-slecht criterium beoordelen.

Uit de resultaten valt in elk geval een bevestiging van onze eerste hypothese af te leiden: de beste, de doorsnee en de slechte leerling blijken in functie van elkaar te worden beoordeeld. Zo weet de slechte leerling zich louter aangesproken in termen van oordeelscategorieën die alleen met het oog op de meer succesvolle leerlingen ontwikkeld lijken. Inhoudelijk gezien blijft de slechte leerling daarmee anoniem; elke positieve conceptualisering ontbreekt althans. En inderdaad: de slechte leerling let niet alleen niet op en is oppervlakkig in zijn werk, maar houdt zich ook minder aan zijn belofte dan de beste leerling; gedraagt zich minder initiatiefrijk, schijnt labieler te zijn, zou ouders hebben die niet zo 'algemeen ontwikkeld' zijn en hun kind weinig selectief naar de TV laten kijken. Een karakterisering die, net als Höhn (1974) en Brusten en Hurrelmann (1976) al konden constateren, in hoge mate van een halo-effect getuigt. Daarbij moet men bedenken dat het in hun onderzoekingen om algemene beoordelingen in de vorm van trefwoorden of zogenaamde persoonlijkheidskarakteristieken ging. In onderhavig onderzoek gaat het echter, in navolging van Zaal (1978), om evaluaties van specifieke en concrete gedragswijzen en milieubeschrijvingen. Een werkwijze die geacht mag worden in beginsel halo-effecten tot een minimum te reduceren. Wanneer deze zich dan toch voor blijken te doen, getuigen ze des te meer van het rigide karakter van de normaliteitsverwachtingen van leerkrachten.

ONDERZOEKSRÉSULTATEN MET BETREKKING TOT DE LEERPROBLEMATISCHE LEERLINGEN

6.1. INLEIDING

Centraal in dit hoofdstuk staan de mogelijke verbanden die er bestaan tussen de in het vorige hoofdstuk beschreven normaliteitsverwachtingen van leerkrachten en de beoordelingen of typificaties van een aantal door hen als leerproblematisch beschouwde leerlingen uit hun klas; leerlingen dus die, gelet op hun prestatieniveau niet of nauwelijks voor elkaar onderdoen. Daaronder treffen we kinderen aan die, ondanks de vermeende leerproblematiek, toch naar een hogere klas zullen worden bevorderd en kinderen die het jaar nog eens over zullen doen, de zogenaamde zittenblijvers. Bovendien zijn er onder hen leerlingen die er in de ogen van hun leerkracht mee gebaat zouden zijn naar een school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (een LOM-school) dan wel naar een school voor moeilijk lerende kinderen (MLK-school) verwezen te worden.

Van de in totaal 936 door de 258 ondervraagde leerkrachten als leerproblematisch beschouwde leerlingen zouden er toch 563 voor bevordering in aanmerking komen, terwijl er 248 zouden blijven zitten; 93 van hen werden als LOM-kind aangemerkt en 32 geschikt bevonden voor het onderwijs aan moeilijk lerenden.

De vergelijking tussen de beoordelingen van de overgangers, zittenblijvers en kandidaten voor het buitengewoon onderwijs enerzijds, de normaliteitsverwachtingen anderzijds, zal naar een tweetal aspecten plaatsvinden. In de eerste plaats wordt (in paragraaf 2) nagegaan of, conform het in de tweede hypothese gestelde, de dimensies die zich in de normaliteitsverwachtingen laten onderscheiden, dezelfde zijn die in de beoordeling van leerproblematische leerlingen zijn te onderkennen. Factoranalytische bevindingen kunnen daaromtrent uitsluitsel bieden.

In de tweede plaats worden (in paragraaf 3), nadat eerst een onderlinge vergelijking van de beoordelingsprofielen van de probleemleerlingen heeft plaatsgevonden, hun profielen vergeleken met die van de normaliteits-

verwachtingen; dit ter toetsing van de derde hypothese waarin wordt gesteld dat, naarmate leerproblematische leerlingen een marginaler positie in het onderwijsleerproces innemen - in de volgorde: overgangers, doubleerders en kandidaten voor het buitengewoon onderwijs - zij in toenemende mate negatief worden getypificeerd, dat wil zeggen, in toenemende mate in termen van 'de' slechte leerling worden beoordeeld. Verschillen en overeenkomsten tussen de profielen worden telkens met behulp van een multivariate variantie-analyse en een discriminantanalyse in kaart gebracht.

In paragraaf 4 gaan we in op de structuur van de beoordelingsprofielen; dit ter mogelijke staving van de vierde hypothese. In de geest van Schütz redenerend (vgl. par. 2.5) wordt daarin uitgesproken dat, in de mate waarin leerproblematische leerlingen een marginaler positie in het onderwijsleerproces innemen, de beoordelingen een steeds coherenter structuur of, zo men wil, een steeds ongenueanceerder karakter zullen aannemen. Vergelijking van de verschillende profielfdispersiematen lijkt de aangewezen weg om hierin inzicht te verkrijgen.

Tenslotte worden in paragraaf 5 de overgangers, de zittenblijvers en de kandidaten voor het LOM- en het MLK-onderwijs nogmaals met elkaar vergeleken. Nu naar de oorzaken die leerkrachten aan hun leerproblemen ten grondslag zien liggen. Een dergelijke vergelijking maakt het mogelijk de vijfde en laatste hypothese van dit hoofdstuk te toetsen. Daarin wordt de mening uitgesproken dat, naarmate leerlingen in het onderwijsleerproces een marginaler positie innemen, de geattribueerde oorzaken van de leerproblematiek in steeds mindere mate door de leerkrachten voor beïnvloeding hunnerzijds vatbaar worden geacht. Verwachte verschillen in deze zullen met behulp van een Chi-kwadraattoets op hun significantie worden onderzocht.

6.2. DE DIMENSIES VAN DE NORMALITEITSVERWACHTINGEN EN VAN DE TYPIFICATIES VAN LEERPROBLEMATISCHE LEERLINGEN

De dimensies die zich in het oordeel van leerkrachten over leerproblematische leerlingen laten onderscheiden, zijn overeenkomstig de dimensies die in hun normaliteitsopvattingen zijn te onderkennen. Dat kan althans opgemaakt worden uit tabel 6. Daarin staan de relatief hoogste ladingen (>.40) vermeld die resulteerden uit factoranalyses (met rotatie volgens het varimax-criterium) van de beoordelingen naar gedrags- en milieu-aspecten van, waar het om de normaliteitsverwachtingen gaat, respectievelijk de doorsnee- en de slechte leerling,

benevens met betrekking tot de feitelijke probleemleerlingen achtereenvolgens de overgangers, de zittenblijvers en de kandidaten voor het LOM-onderwijs⁵

Duidelijk is dat de dimensionaliteit van het factorpatroon in alle gevallen, om het even of het nu om fictieve dan wel om feitelijke leerlingen gaat, identiek is. Bovendien vrijwel steeds blijken dezelfde gedrags- en milieu-items op dezelfde factoren hoog te laden.

Volledigheidshalve werd er nog een toets ter bepaling van de gelijkheid van factorpatronen van de normaliteitsverwachtingen en de beoordelingen van feitelijke probleemleerlingen uitgevoerd. We kozen - betrekkelijk willekeurig - voor een vergelijking in dezen tussen de doorsnee-leerling en de overganger enerzijds, de slechte leerling en de LOM-kandidaat anderzijds. De resultaten van deze toets, zoals weergegeven in de tabel van bijlage 6, versterken slechts de aanvankelijke indruk: de dimensies van de normaliteitsverwachtingen en van de typificaties van reële leerproblematistische leerlingen zijn identiek.

Gegeven de invariantie in dimensionaliteit van de normaliteitsverwachtingen en die van de oordeelsvorming over de feitelijke probleemleerlingen, kan de tweede hypothese als bevestigd worden beschouwd, een resultaat dat bovendien als een ondersteuning van de stellingname van Schutz en Cicourel mag gelden (vgl. par. 2.5). Immers, de overeenkomst in beoordeling van fictieve en feitelijke leerlingen, in termen van dimensies of factoren wel te verstaan, maakt het zeer aannemelijk dat de normaliteitsverwachtingen de waarneming structureren.

Gelet op de percentages verklaarde variantie blijken overigens zowel met het oog op de fictieve slechte leerling als met betrekking tot de feitelijke probleemleerlingen de werkhouding en het milieu de belangrijkste beoordelingsdimensies van de leerkracht te vormen. Worden ten aanzien van de fictieve slechte leerling door werkhouding en milieu respectievelijk 23 % en 25 % van de geëxtraheerde variantie verklaard, voor de feitelijke probleemleerlingen zijn die percentages 24 en 23 (vgl. bijlage 7).

⁵ Omdat het aantal items (39) van de beoordelingsschaal het aantal ML-kandidaten (32) overtreft, bleek een factoranalyse van het beoordelingsprofiel van de ML-kandidaat niet uitvoerbaar. Vandaar dat bij een vergelijking van de factorpatronen dat van de ML-kandidaat buiten beschouwing moet blijven.

Tabel 6. Factorpatronen van de beoordelingen van de doorsnee- en de slechte leerling, alsmede die van de overgangers, zittenblijvers en kandidaten voor het LOM-onderwijs

		D	S	O	Z	L	
12	verdiept in werk	.67	.73	.77	.75	.71	Werkhouding
21	oppervlakkig	-.65	-.63	-.73	-.66	-.77	
4	let goed op	.66	.54	.72	.74	.79	
29	werkt in dezelfde houding	.68	.72	.71	.75	.78	
15	voortdurend waarschuwen	-.66	-.65	-.69	-.63	-.68	
19	werkt stil voor zichzelf	.57	.57	.63	.58	.63	
24	denkt nooit na	-.47	-.58	-.62	-.68	-.66	
25	opdracht uitvoeren	.59	.48	.61	.71	.72	
27	houdt op bij aand. leerkr.	-	.45	.51	.44	.50	
7	aan belofte houden	-.47	-	-	-	-.47	Soc. omgang
18	geven zonder bedenkingen	-.54	-.67	-.69	-.74	-.53	
20	wordt boos	.67	.68	.70	.72	.60	
2	wordt gauw kwaad	.54	.49	.68	.68	-	
13	op teentjes getrapt	.51	.61	.70	.62	-	
16	ongelijk toegeven	-.56	-.71	-.68	-.52	-.69	
22	plaagt andere kinderen	.49	.52	.61	.69	.62	
11	spot met fouten	.44	.54	.62	.62	.66	
30	aan verbod houden	-.56	-.65	-.56	-.51	-.47	
VI	leerzaam speelgoed	.70	.79	.81	.60	.87	Milieu
V	ouders met algem. ontw.	.71	.75	.81	.83	.85	
III	leerzame plaatsen bezoeken	.74	.72	.81	.81	.79	
II	goed taalgebruik	.75	.78	.76	.74	.79	
VIII	TV kijken, ongeacht progr.	-.60	-.69	-.73	-.83	-.75	
I	ouders helpen niet met huisw.	-.55	-.61	-.69	-.69	-.71	
IX	omgang met vriendjes	.50	.58	.62	.50	.80	
IV	stabiel thuismilieu	.53	.62	.58	.73	.73	
VII	lidm. bibl. onbelangrijk	-.62	-.62	-.57	-.56	-.59	
6	zit vol initiatief	.52	.66	.75	.73	.81	Extraversie
10	wacht af	-.48	-.67	-.72	-.74	-.82	
23	zit overal met neus bovenop	.48	.63	.72	.70	.75	
9	druktemaker	-	.52	.72	.74	.76	
14	het eerste bij	.55	.63	.67	.69	.81	
3	vertelt geen verhaaltje	-.60	-.55	-.64	-.56	-.67	
8	zoekt gezelschap	.51	.52	.63	.62	.65	
28	wordt onzeker	.57	.71	.72	.67	.72	Emotional.
26	raakt van streek	.70	.68	.70	.70	.78	
17	uit gewone doen bij fout	-	.60	.63	.63	.65	
5	reageert emotioneler	.56	.57	.58	.60	.64	
1	maakt zich zorgen	-	.61	.59	.59	.67	

D : de doorsnee-leerling

S : de slechte leerling

O : de overganger

Z : de zittenblijver

L : de LOM-kandidaat

Dat de werkhouding een belangrijke beoordelingsdimensie is, mag voor de hand liggen, ofschoon men zich moet realiseren dat het hier niet alleen om aspecten als 'oplettendheid en 'oppervlakkigheid in het werk', kortom om de werkhouding in strikte zin gaat. De factor representeert ook anderssoortige items als 'je moet hem voortdurend voor hetzelfde waarschuwen' en 'als zij merkt ergens de aandacht van de leerkracht mee te trekken, houdt ze er direct mee op', items derhalve die de relatie tussen leerkracht en leerling betreffen en waarmee bedoeld wordt op gedrag dat het ordelijk verloop van het leerproces garandeert of, integendeel, juist belemmert.

Dat het milieu de tweede belangrijkste beoordelingsdimensie is, geeft echter meer stof tot nadenken. De leerkracht anticipeert in zijn beoordeling van leerlingen klaarblijkelijk op de gezinsomstandigheden en een mentaliteit van ouders die stimulerend dan wel remmend op de cognitieve ontwikkeling van hun kinderen heten in te werken. De problematiek rond de ongelijkheid van kansen in het onderwijs blijkt daarmee door de leerkracht in diens oordeelsvorming te worden gereproduceerd.

6.3. DE BEOORDELINGSPROFIELEN VAN DE LEERPROBLEMATISCHE LEERLINGEN MEDE IN RELATIE TOT DE NORMALITEITSVERWACHTINGEN

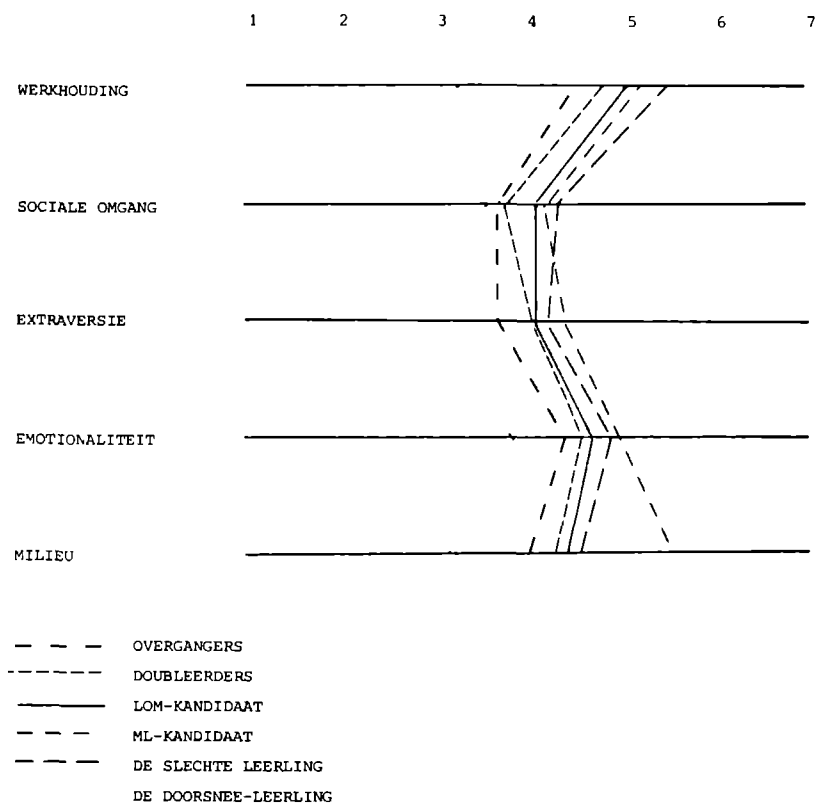
In deze paragraaf zullen we eerst de aandacht vestigen op de beoordelingsprofielen van de overganger, de zittenblijver en de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs, om deze vervolgens te beschouwen in relatie tot de normaliteitsverwachtingen.

Ter illustratie zijn in figuur 3, naast het profiel van de doorsnee-leerling en de slechte leerling, de beoordelingsprofielen van de vier leerproblematISCHE leerlingen weergegeven; alle in termen van de (ongewogen) factorscores. Gemiddelden en standaarddeviaties worden in tabel 7 aangetroffen.

Tabel 7. Gemiddelden en standaarddeviaties in termen van factorscores, per leerlingtype weergegeven

factoren	de door- snee gem. SD	over- ganger gem. SD	zitten- blijver gem. SD	LOM-kan- didaat gem. SD	ML-kan- didaat gem. SD	de slechte gem. SD
werkhouding	3.33 0.81	4.48 1.31	4.84 1.29	5.09 1.37	5.18 1.63	5.52 0.86
sociale omgang	3.58 0.77	3.78 1.35	3.87 1.26	4.05 1.38	4.16 1.76	4.29 1.07
extraversie	2.98 0.70	3.67 1.38	4.10 1.41	4.11 1.63	4.41 1.66	4.20 1.13
emotionaliteit	3.94 0.56	4.38 0.74	4.56 0.75	4.68 0.73	4.97 0.84	4.84 0.61
milieu	3.19 0.89	3.95 1.37	4.31 1.42	4.39 1.52	5.51 0.95	4.48 1.12

Figuur 3. De profielen van de doorsnee- en de slechte leerling, alsmede die van de overganger, de zittenblijver, de LOM- en de ML-kandidaat in termen van factorscores



Een multivariate analyse bevestigt de eerste visuele indrukken: ofschoon de beoordelingsprofielen van de leerproblematische leerlingen qua vorm grote overeenkomsten vertonen, zijn er in hun positie, globaal genomen, verschillen te bespeuren. Aangezien we echter meer in specifieke verschillen tussen de beoordelingen van de vier probleemleerlingen geïnteresseerd zijn, werden zij paarsgewijs vergeleken. De (per factor univariate) toetsresultaten die de vergelijking tussen de overganger en de zittenblijver betreffen, staan in tabel 8; tabel 9 vermeldt de toetsresultaten van de vergelijking tussen de zittenblijver en de LOM-kandidaat; tabel 10 die van de vergelijking tussen de kandidaat voor het LOM- en de kandidaat voor het MLK-onderwijs. Naast de univariate F, worden in elke tabel de discriminantgewichten (β) en de structuurcoëfficiënten vermeld ten behoeve van een nadere interpretatie van de verschillen.

De meeste verschillen in beoordeling blijken er tussen de overganger en de zittenblijver en daarmee met de overige twee probleemleerlingen te bestaan (vgl. tabel 8). Met uitzondering van het sociale gedragsdomein, ten aanzien waarvan geen noemenswaardige verschillen optreden, blijkt de overganger zich in alle aspecten gunstig te onderscheiden. Hij wordt met name als extravert of initiatiefrijker beschouwd. Ook diens werkhouding wordt relatief positief gewaardeerd. Het meest opvallend is echter dat de leerkrachten het milieu van de overganger gunstig zien afsteken bij dat van de zittenblijver.

Het verschil in milieu-beoordeling springt echter nog het meest in het oog waar de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs met elkaar worden vergeleken (vgl. tabel 10). Het blijkt zelfs het enige verschil van belang tussen het beoordelingsprofiel van de LOM- en dat van de ML-kandidaat. Een uitkomst die als mogelijke verklaring voor de bevindingen van onder meer Franks (1971) en van Van der Leij en Kool (1981) gezien mag worden. De auteurs stellen tenminste vast dat het milieu van herkomst van niet geringe invloed op de selectie binnen het buitengewoon onderwijs is. De LOM-school zou naar verhouding meer kinderen uit de wat 'betere' milieus toegewezen krijgen.

Tabel 8. Univariate toetsresultaten van de vergelijking tussen overgangers en zittenblijvers over de vijf factoren

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	12.53	.00	-.69	-.48
sociale omgang	.86	.35	.09	-.13
extraversie	16.74	.00	-.78	-.56
emotionaliteit	10.10	.00	-.24	-.43
milieu	11.02	.00	-.31	-.45

* df: 1,804 Multivariate F: 10.68 ($p < 0.0$)

Tabel 9. Univariante toetsresultaten van de vergelijking tussen zittenblijvers en LOM-kandidaten over de vijf factoren

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	2.42	.12	-.67	-
sociale omgang	1.29	.26	-.27	-
extraversie	.00	.97	-.37	-
emotionaliteit	1.65	.20	-.37	-
milieu	.21	.65	-.03	-

* df: 1,333 Multivariate F: .67 ($p < .65$)

Tabel 10. Univariante toetsresultaten van de vergelijking tussen LOM- en ML-kandidaten over de vijf factoren

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	.10	.76	-.37	.07
sociale omgang	.12	.73	.09	.08
extraversie	.76	.39	.13	.20
emotionaliteit	3.16	.08	.45	.41
milieu	14.53	.00	.92	.88

* df: 1,119 Multivariate F: 3.61 ($p < .01$)

Een ander opmerkelijk resultaat tenslotte, komt in tabel 9 naar voren: noch naar milieu-kenmerken, noch in gedragsmatig opzicht, blijkt de zittenblijver zich belangrijk van het potentiële LOM-kind te onderscheiden; de verschillen zijn althans nergens significant. De nog het meest voor de hand liggende verklaring hiervoor is dat leerkrachten, zeker bij de differentiatie tussen doubleren en verwijzen naar het LOM-onderwijs, de schoolprestaties in de traditionele zin van het woord, zwaar laten wegen; een factor die wij expliciet buiten beschouwing hebben willen laten. Een andere mogelijkheid is dat nog andere dan in de beoordelingsschaal opgenomen aspecten met de selectie verband houden. We denken dan met name aan de attribuering van aan de leerproblematiek ten grondslag liggende oorzaken. In paragraaf 5 van dit hoofdstuk komen we hier nog nader op terug.

Werden tot dusver de beoordelingsprofielen van de feitelijke probleemleerlingen onderling vergeleken, om de derde hypothese te kunnen toetsen, zullen de profielen gecontrasteerd worden met die van de normaliteitsverwachtingen. In het bijzonder zullen wij vergelijkingen treffen tussen de doorsnee-leerling en de slechte leerling enerzijds en de overganger, de zittenblijver, het potentiële LOM- en ML-kind anderzijds. Kijken we daartoe eerst weer naar figuur 3.

Spraken we eerder de verwachting uit dat de overganger en de zittenblijver qua beoordeling nog het meest verwant met de doorsnee-leerling zouden

zijn, bij nader inzien lijkt deze verwantschap alleen de overganger te betreffen, maar dan nog in beperkte zin. Alleen waar het om de sociale omgang gaat, raakt het profiel van de overganger bijna dat van de doorsnee-leerling, voor het overige houdt het zo ongeveer het midden tussen dat van de doorsnee-leerling en dat van de zittenblijver.

De positie van de fictieve slechte leerling is opvallend. Zou men mogen veronderstellen dat deze altijd nog strenger beoordeeld wordt dan de 'aller-slechtste' feitelijke leerling over welke men zich immers een genuanceerder en daarom misschien ook milder oordeel kan vormen (vgl. Hohn, 1974), in ons geval lijkt dat niet op te gaan. Met uitzondering van de werkhoudingsaspecten lijkt althans de ML-kandidaat de fictieve slechte leerling in strengheid van beoordeling te overtreffen. Anders is het gesteld met het potentiële LOM-kind. Uit figuur 3 lijkt te kunnen worden opgemaakt dat diens profiel nog het meest dat van de fictieve slechte leerling benadert.

Om nu na te gaan of en in hoeverre deze eerste impressies geen vertekend beeld opleveren, werden een aantal variantie- en discriminantanalyses uitgevoerd. Paarsgewijs vergeleken wij de beoordeling van de doorsnee-leerling met die van respectievelijk de overganger en de zittenblijver. Daarnaast werd de beoordeling van de slechte leerling vergeleken met die van achtereenvolgens de overganger, de zittenblijver, de LOM- en de ML-kandidaat. Met name deze laatste serie contrasten stelt ons in staat de hypothese te toetsen waarin wordt gesteld dat, naarmate leerlingen een marginalere positie in het onderwijs-leerproces innemen, zij in toenemende mate in termen van 'de' slechte leerling worden beoordeeld. Dit zou een aanwijzing zijn voor de relatieve anonimiteit van de oordeelsvorming. De (per factor univariate) toetsresultaten staan in de tabellen 11 tot en met 16 vermeld.

Tabel 11. Univariate toetsresultaten van de vergelijking tussen de doorsnee-leerling en de overgangers over de vijf factoren

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	169.52	0.0	-.89	-.66
sociale omgang	4.96	.03	.30	-.11
extraversie	56.50	0.0	-.58	-.38
emotionaliteit	73.14	0.0	-.26	-.44
milieu	67.37	0.0	-.26	-.42

* df: 1,816 Multivariate F: 16.34 (p < 0.0)

Tabel 12. Univariate toetsresultaten van de vergelijking tussen de doorsnee-leerling en de zittenblijver over de vijf factoren

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	248.83	0.0	-.81	-.67
sociale omgang	10.18	.002	.22	-.13
extraversie	128.79	0.0	-.59	-.48
emotionaliteit	111.68	0.0	-.21	-.45
milieu	112.27	0.0	-.25	-.45

* df: 1,498 Multivariate F: 111.38 ($p < 0.0$)

Tabel 13. Univariate toetsresultaten van de vergelijking tussen de slechte leerling en de overganger over de vijf factoren

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	13348.90	0.0	-.35	-.50
sociale omgang	7827.64	0.0	-.15	-.38
extraversie	6999.47	0.0	-.53	-.36
emotionaliteit	34228.14	0.0	-.63	-.80
milieu	8285.42	0.0	-.20	-.39

* df: 1,815 Multivariate F: 49.63 ($p < 0.0$)

Tabel 14. Univariate toetsresultaten van de vergelijking tussen de slechte leerling en de zittenblijver over de vijf factoren

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	48.99	0.0	-.87	-.90
sociale omgang	16.22	.000	-.09	-.52
extraversie	.72	.395	-.36	-.11
emotionaliteit	20.30	.000	-.24	-.58
milieu	2.46	.118	.06	-.20

* df: 1,497 Multivariate F: 11.89 ($p < 0.0$)

Tabel 15. Univariate toetsresultaten van de vergelijking tussen de slechte leerling en de LOM-kandidaat over de vijf factoren

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	12.10	.001	-.94	-.92
sociale omgang	2.89	.090	-.04	-.45
extraversie	.33	.564	-.35	-.15
emotionaliteit	4.00	.046	-.18	-.53
milieu	.42	.517	.17	-.17

* df: 1,344 Multivariate F: 2.83 ($p < .02$)

Tabel 16. Univariate toetsresultaten van de vergelijking tussen de slechte leerling en de ML-kandidaat over de vijf factoren

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	3.30	.070	-.62	-.30
sociale omgang	.34	.558	-.07	-.10
extraversie	.83	.362	-.10	.15
emotionaliteit	1.11	.294	.21	.18
milieu	23.32	.000	.97	.81

* df: 1,283 Multivariate F: 7.00 ($p < .000$)

De veronderstelling dat de overganger en de doubleerder zich nog in sommige opzichten met de doorsnee-leerling laten vergelijken, leek al niet uit figuur 3 opgemaakt te kunnen worden, maar blijkt door de analyse evenmin bevestigd. Weliswaar zijn de verschillen met de doorsnee-leerling ten aanzien van het sociale gedragsdomein nog het geringst, ze blijken niettemin significant (vgl. de tabellen 11 en 12).

Van meer belang echter zijn de resultaten die in de tabellen 13 tot en met 16 staan. De multivariate F-toetsen geven aan dat de beoordelingen van de fertelijke probleemleerlingen in alle gevallen afwijken van het oordeel over 'de' slechte leerling. Betrekken we er echter de univariate toetsresultaten bij, dan blijkt dat, naarmate leerlingen als 'slechter' kunnen worden opgevat, het aantal aspecten waarin er significante verschillen met de fictieve slechte leerling aan het licht treden, steeds geringer wordt. Blijkt de overganger zich nog ten aanzien van alle factoren van de slechte leerling te onderscheiden, de zittenblijver doet dat nog maar met betrekking tot een drietal. De kandidaten voor het buitengewoon onderwijs verschillen nog slechts in een enkel opzicht duidelijk van 'de' slechte leerling: het potentiële LOM-kind in werkhouding die, vergeleken met 'de' slechte leerling, gunstig afsteekt, de ML-kandidaat qua milieu dat aanzienlijk negatiever wordt beoordeeld dan dat van 'de' slechte leerling.

Kunnen we al met al concluderen dat, gelet op de multivariate F-toetsen, geen enkele probleemleerling zich in termen van 'de' slechte leerling laat beschrijven, uit de univariate toetsresultaten is een weerlegging van de hypothese evenmin af te leiden, naarmate leerlingen een marginaler positie in het onderwijs-leerproces innemen, worden zij inderdaad meer in termen van 'de' slechte leerling beoordeeld.

Dat overigens in de oordeelsvorming over de ML-kandidaat de factor milieu zo belangrijk blijkt, is, bezien vanuit een theoretisch standpunt, van de nodige importantie. Het is aannemelijk te veronderstellen dat leerkrachten over het milieu van hun leerlingen, inhoudelijk althans, het minst zijn geïnformeerd, ook het minst geïnformeerd kunnen zijn. Ze kunnen daarover speculeren, op grond

van door het kind in de klas, of door diens ouders op bijvoorbeeld ouderavonden verstrekte inlichtingen. De indrukken zullen echter nooit zo nauwkeurig zijn als bijvoorbeeld over de werkhouding of de sociale omgang van de leerling, die kunnen immers in beginsel elke dag ervaren worden. Wanneer dan toch blijkt dat het milieu in de beoordeling van het ML-kind een vooraanstaande plaats inneemt, mag dat ons inziens geïnterpreteerd worden als een extra aanwijzing voor de anonimiteit van de oordeelsvorming.

6.4. DE STRUCTUUR VAN HET OORDEEL OVER DE LEERPROBLEMATISCHE LEERLINGEN.

Vergeleken we in de vorige paragraaf de beoordelingsprofielen of typificaties van de feitelijke probleemleerlingen naar positie ten opzichte van elkaar, ze kunnen nog naar een ander aspect worden vergeleken. Dat aspect betreft de structuur van het oordeel.

Schutz heeft hierover expliciete opvattingen (vgl. par. 2.5); opvattingen die bovendien, naar het ons voorkomt, met de algemene ervaring lijken te stroken. Nog eens gezegd, de genuanceerdheid van het oordeel, of, zoals Schütz het uitdrukt, de 'volheid' daarvan, zou variëren al naar gelang de anonimiteit van de beoordeelde. Anders geformuleerd: een vriend zou men genuanceerder beoordelen dan een nagenoeg onbekende. Het oordeel over de eerste laat wellicht incoherentie toe, terwijl de onbekende vermoedelijk coherenter en rechtlijniger wordt beoordeeld. Toegepast op het onderwerp van dit onderzoek betekent dit het in hypothese 4 gestelde: naarmate leerlingen een marginaler positie in het onderwijs-leerproces innemen, vertonen hun typificaties een steeds coherenter structuur. Om deze hypothese te kunnen toetsen, werd de dispersie van de diverse beoordelingsprofielen berekend. Deze maat geeft inzicht in de spreiding van de scores ten opzichte van het profielgemiddelde. Om een zo gedetailleerd mogelijk inzicht te verkrijgen, berekenden we de dispersie per subset van variabelen, waarbij elke set een factor representeert. Per subset worden de overganger, de zittenblijver en de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs met elkaar vergeleken.

Tabel 17. Gemiddelden en standaarddeviaties voor de dispersie van de beoordelingsprofielen van de leerproblematische leerlingen, per subset van variabelen (factor) weergegeven

Factoren	Leerlingtype	Gemiddelde dispersie	SD
werkhouding	overganger	1.21	.53
	zittenblijver	1.22	.58
	LOM-kandidaat	1.12	.53
	ML-kandidaat	1.22	.87
sociale omgang	overganger	1.27	.53
	zittenblijver	1.26	.50
	LOM-kandidaat	1.34	.49
	ML-kandidaat	1.15	.63
extraversie	overganger	1.36	.63
	zittenblijver	1.46	.66
	LOM-kandidaat	1.37	.65
	ML-kandidaat	1.65	.84
emotionaliteit	overganger	1.60	.63
	zittenblijver	1.46	.66
	LOM-kandidaat	1.37	.65
	ML-kandidaat	1.65	.59
milieu	overganger	1.36	.55
	zittenblijver	1.33	.57
	LOM-kandidaat	1.23	.49
	ML-kandidaat	1.39	.66

Tabel 18. Univariate toetsresultaten van de vergelijking van de dispersie van de beoordelingsprofielen van de leerproblematische leerlingen, per subset van variabelen (factor)

Factoren	F*	p
werkhouding	.55	.65
sociale omgang	.83	.48
extraversie	2.40	.87
emotionaliteit	.02	.99
milieu	1.10	.35

* df: 3,730 Multivariate F: 1.09 (p < .36)

Zijn uit tabel 17 de gemiddelden en standaarddeviaties voor de dispersie van de beoordelingsprofielen per set van variabelen af te lezen, in tabel 18 staan de variantieanalytische bevindingen vermeld. Deze laatste leren dat in geen enkel opzicht de beoordelingsprofielen naar structuur van elkaar afwijken. Uit een vergelijking van de gemiddelden valt zelfs geen trend in de richting van

het in de hypothese gestelde af te leiden. Hypothese 4 moet dan ook worden verworpen, de genuanceerdheid van het oordeel blijkt niet af te nemen naarmate leerlingen als slechter kunnen worden gekwalificeerd. Men kan hooguit vaststellen dat ten aanzien van de werkhouding, ongeacht het leerlingtype, de oordeelsvorming nog de meeste coherentie vertoont, terwijl die ten aanzien van de factor emotionaliteit het minst blijkt te zijn. Als er al sprake kan zijn van enige systematiek in de oordeelsvorming, lijkt die de LOM-kandidaat te betreffen. Zowel naar werkhouding, alsmede naar de factoren emotionaliteit en milieu, blijkt het potentiële LOM-kind, in vergelijking met de overige probleemleerlingen, het meest coherent te worden beoordeeld. Dat doet het vermoeden rijzen dat het LOM-kind in vergelijking met de andere beoordeelde leerlingen nog het meest een type' vertegenwoordigt.

6.5. DE ATTRIBUTIE VAN OORZAKEN VAN LEERPROBLEMATIEK

Schools falen kan door leerkrachten aan verschillende oorzaken worden toegeschreven of, om het in de terminologie van Schütz en Cicourel te stellen, door verschillende toegedichte omdat-motieven' worden verklaard (vgl. par. 2.5.). Die onderscheiden oorzaken-attribuering lijkt ons illustratief voor de mate waarin leerkrachten de problemen het hoofd menen te kunnen bieden. In sommige gevallen zullen zij die van voorbijgaande aard of als in principe oplosbaar beschouwen, terwijl die in andere gevallen als hopeloos zal worden opgevat. In die zin lijkt het wat uit te maken of leerkrachten het ondermaats presteren van hun leerlingen toeschrijven aan schoolonrijpheid of faalangst, dan wel aan een gebrekkig ontwikkelde intelligentie.

Leerkrachten oordelen over de oorzaken van leerproblemen ongetwijfeld op grond van ervaring. Maar het blijft een vorm van lekendiagnostiek, nota bene op een terrein dat zelfs voor professioneel geschoolden niet zonder valkuilen is (vgl. onder meer Coles, 1978). Bovendien staan hen, op de keper beschouwd, geen middelen ter beschikking om zelf te bepalen of de leerproblematiek gevolg is van een gebrekkig cognitief functioneren of van bijvoorbeeld faalangst of concentratiestoornissen. En waarom worden in het ene geval de problemen in verband gebracht met de thuissituatie van het kind en in een ander geval louter gezien als resultaat van onoplettendheid of slordigheid? Dergelijke vragen laten zich niet gemakkelijk beantwoorden. We mogen echter veronderstellen dat beïnvloeding van de werkhouding binnen de mogelijkheden van de leerkracht ligt, terwijl, wanneer de problemen worden toegeschreven aan de thuissituatie, de leerkracht zich betrekkelijk machteloos moet weten; mag weten bovendien. In

dat laatste geval immers komen de problemen - en de oplossing daarvan - buiten diens verantwoordelijkheid te vallen. Zo beschouwd is het attribueren van oorzaken van leerproblematiek méér dan alleen maar lekendiagnostiek; het krijgt een functie naar het eigen (pedagogisch) handelen. Afhankelijk van de toegedichte oorzaak zal een kind subject van aandacht en zorg of louter object van beoordeling zijn. Vandaar het verband dat wij in de laatste in dit hoofdstuk te bespreken hypothese suggereerden: naarmate leerlingen een marginaler positie in het onderwijs-leerproces innemen, worden de geattribueerde oorzaken van de leerproblematiek in steeds mindere mate voor beïnvloeding door de leerkracht vatbaar geacht.

In eerste instantie vroegen wij de leerkrachten welke belangrijkste oorzaak zij aan de leerproblematiek van de beoordeelde kinderen ten grondslag zien liggen. Hun antwoorden bleken in een betrekkelijk beperkt aantal categorieën te kunnen worden ondergebracht. Ze staan in tabel 19 naar leerlingtype uitgesplitst. Behalve het aantal keren dat een oorzaak werd genoemd, worden ook de kolom-percentages vermeld; dit om een vergelijking tussen de overgangers, de zittenblijvers en de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs mogelijk te maken.

Tabel 19. Door leerkrachten geattribueerde oorzaken van de leerproblematiek, per leerlingtype weergegeven

Geattribueerde oorzaken	over- gangers		zitten- blijvers		LOM- kandidaten		ML- kandidaten	
	N	%	N	%	N	%	N	%
intelligentie	123	23	49	21	23	26	14	47
thuisituatie	136	26	60	25	29	33	11	37
werkhouding	158	30	97	41	18	21	2	7
faalangst	28	5	4	2	0	-	0	-
neurologische stoornissen	43	8	13	5	9	10	3	10
taalachterstand	17	3	9	4	0	-	0	-
gedragsproblemen	18	3	5	2	4	5	0	-
didactische problemen	6	1	2	1	4	5	0	-
aantal leerlingen	529	100	239	100	87	100	30	100

Ofschoon het cijfermateriaal met de nodige omzichtigheid moet worden gehanteerd, gezien de soms geringe frequenties, valt uit de tabel toch een en ander op te maken dat op een bevestiging van de hypothese lijkt te wijzen.

Ongeacht het leerlingtype blijken gebrekkige intelligentie, de thuisituatie en de werkhouding het vaakst als oorzaken van de problemen te zijn aangegeven. Opvallend is dat naar verhouding de leerproblemen van de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs dikwijls worden toegeschreven aan factoren

waarvan men zou verwachten dat leerkrachten die nog het meest buiten hun beïnvloedingsbereik zien liggen: gebrekkige intelligentie en de thuissituatie van het kind. Anders lijkt dat gesteld met de werkhouding die het vaakst als oorzaak van het schools falen van de overganger, méér nog van dat van de zittenblijver, wordt genoemd. Dat doet vermoeden dat leerkrachten de werkhouding met de hen ter beschikking staande middelen nog voor verbetering vatbaar achten. Maar toch weer niet per definitie. Immers het blijkt nogal eens voor te komen dat de leerproblemen van het potentiële LOM-kind eveneens aan de werkhouding worden toegeschreven. Men meet klaarblijkelijk met twee maten. De oorzakenattribuering is er één; het verwachte potentieel tot verandering de andere. Dat mag blijken uit tabel 20. Hierin worden de antwoorden van de leerkrachten aangetroffen op de vraag of zij, ongeacht de geattribueerde oorzaak, de schoolprestaties van de leerproblematische kinderen nog in positieve zin denken te kunnen beïnvloeden. In de tabellen 21, 22 en 23 zijn die antwoorden uitgesplitst naar de drie meest genoemde oorzaken: intelligentie, de thuissituatie en de werkhouding van de leerlingen.

Tabel 20. De door leerkrachten veronderstelde beïnvloedbaarheid van de schoolprestaties, per leerlingtype weergegeven, ongeacht de geattribueerde oorzaken van de leerproblematiek

Leerlingtype	beïnvloedbaar		niet beïnvloedbaar	
	N	%	N	%
overgangers	446	84	84	16
zittenblijvers	178	74	62	26
LOM-kandidaten	34	40	51	60
ML-kandidaten	9	33	18	67
aantal leerlingen	667	(76 %)	215	(24 %)
$\chi^2 = 105.89 \quad df = 3 \quad (p < 0.01)$				

Tabel 21. De door leerkrachten veronderstelde beïnvloedbaarheid van de schoolprestaties, per leerlingtype weergegeven, indien intelligentie als oorzaak van de leerproblematiek is genoemd

Leerlingtype	beïnvloedbaar		niet beïnvloedbaar	
	N	%	N	%
overgangers	87	75	29	25
zittenblijvers	29	63	17	37
LOM-kandidaten	7	33	14	67
ML-kandidaten	4	31	9	69
aantal leerlingen	127	(65 %)	69	(35 %)

$\chi^2 = 23$ $df = 3$ ($p < 0.01$)

Tabel 22. De door leerkrachten veronderstelde beïnvloedbaarheid van de schoolprestaties, per leerlingtype weergegeven, indien de thuissituatie als oorzaak van de leerproblematiek is genoemd

Leerlingtype	beïnvloedbaar		niet beïnvloedbaar	
	N	%	N	%
overgangers	111	87	17	13
zittenblijvers	43	74	15	26
LOM-kandidaten	8	30	19	70
ML-kandidaten	2	25	6	75
aantal leerlingen	164	(74 %)	57	(26 %)

$\chi^2 = 53.55$ $df = 3$ ($p < 0.01$)

Tabel 23. De door leerkrachten veronderstelde beïnvloedbaarheid van de schoolprestaties, per leerlingtype weergegeven, indien de werkhouding als oorzaak van de leerproblematiek is genoemd

Leerlingtype	beïnvloedbaar		niet beïnvloedbaar	
	N	%	N	%
overgangers	132	89	17	11
zittenblijvers	77	81	18	19
LOM-kandidaten	8	53	7	47
ML-kandidaten	1	50	1	50
aantal leerlingen	218	(84 %)	43	(16 %)

$\chi^2 = 14.77$ $df = 3$ ($p < 0.01$)

Alle geattribueerde oorzaken van de leerproblematiek worden als beïnvloedbaar beschouwd. Van de nader gespecificeerde de werkhouding nog het meest, de intelligentie het minst. De veronderstelde beïnvloedbaarheid verschilt duidelijk per leerlingtype. ongeacht de geattribueerde oorzaak tonen de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs zich in de ogen van de leerkrachten het minst 'remediable'. Verrassend is dit allerm minst te noemen. Immers, de resultaten stroken met de algemeen gehuldigde opvatting dat de gebleken onomkeerbaarheid van de problematiek reden tot verwijzing zal zijn. Gevoeglijk kan worden aangenomen dat eerst na herhaalde pogingen om met de middelen van de gewone school de prestaties van de kinderen te verbeteren, leerkrachten tot een dergelijke stap zullen besluiten. Een aanwijzing daarvoor levert tabel 24. Daaruit kan men het aantal keren dat de als leerproblematisch beschouwde leerlingen in voorafgaande jaren zijn blijven zitten aflezen.

Tabel 24. Gegevens over het zittenblijven van de verschillende leerlingtypen in de voorbije periode

gedoubleerd	overgangers		zittenblijvers		BuO-kandidaten	
	N	%	N	%	N	%
nooit	447	82	231	96	68	58
1 x	94	17	10	4	49	42
meer dan 1 x	2	1	0	-	0	-
aantal leerl.	543	(100 %)	241	(100 %)	117	(100 %)

Onder de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs treft men de meeste kinderen aan die de voorafgaande leerperiode al eens gedoubleerd hebben. Niettemin wordt een niet gering aantal van hen dat nooit eerder is blijven zitten voor een LOM- of MLK-plaatsing geschikt bevonden. Van hen gingen we nog eens de door de leerkrachten geattribueerde oorzaken van de leerproblematiek na, om die te vergelijken met die van de niet eerder gedoubleerde overgangers en zittenblijvers (vgl. tabel 25).

De al eerder uit tabel 19 afgeleide trends blijken zich eveneens ten aanzien van deze groepen leerlingen voor te doen. De thuissituatie en intelligentie worden naar verhouding het meest als oorzaak van de leerproblematiek van de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs genoemd; problemen met de werkhouding worden het vaakst bij de zittenblijvers en de overgangers gesignaleerd.

Tabel 25. De geattribueerde oorzaken van de leerproblematiek van leerlingen die (nog) niet eerder zijn blijven zitten

Geattribueerde oorzaken	over- gangers		zitten- blijvers		LOM- kandidaten		ML- kandidaten	
	N	%	N	%	N	%	N	%
intelligentie	95	23	44	20	14	29	6	40
tnuissituatie	106	25	57	26	17	35	6	40
werkhouding	133	32	94	42	11	23	2	13
faalangst	26	6	3	1	0	-	0	-
neurologische stoornissen	30	7	11	5	4	8	1	7
taalachterstand	13	3	6	3	0	-	0	-
gedragsproblemen	15	4	5	2	1	2	0	-
didactische problemen	3	1	2	1	1	2	0	-
aantal leerlingen	421	100	222	100	48	100	15	100

Wat nu te concluderen? Naar de letter genomen kan men de gestelde hypothese als bevestigd beschouwen. Immers, de geattribueerde oorzaken van de leerproblematiek blijken door de leerkrachten, naarmate leerlingen een marginale positie in het onderwijs-leerproces innemen, in steeds mindere mate voor beïnvloeding vatbaar te worden bevonden. Dergelijke oorzaken worden en de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs in vergelijking met de andere leerlingtypen meer toegedicht, en, hen eenmaal geattribueerd, minder aan beïnvloeding onderhevig geacht. Besluiten we derhalve tot een bevestiging van de hypothese, dan is dat voor een deel gevolg van haar - uiteraard onbedoelde - ambiguïteit. Want men kan er toch moeilijk aan voorbij dat, wanneer dezelfde oorzaken aan de problemen van de overganger en de zittenblijver worden toegeschreven, beïnvloeding niet wordt uitgesloten.

De meest voor de hand liggende conclusie is dat dezelfde attribuering nu eens als variabel, dan weer als stabiel wordt beschouwd. De ons ter beschikking staande data staan niet toe nauwkeurig na te gaan welke criteria leerkrachten voor een dergelijke afweging hanteren.

Een andere overweging zou kunnen zijn dat dezelfde oorzaken, al naar gelang het leerlingtype, meer of minder compenseerbaar worden beschouwd. Consistent met de algemene these van dit onderzoek zou zijn dat in sommige gevallen de leerproblemen zich door het als relatief positief gepercipieerde schoolgedrag laten vergoelijken (vgl. ook Leach, 1977). Dat zou in elk geval op kunnen gaan voor de overganger en de zittenblijver. Maar óók voor de LOM-kandidaat. Diens beoordelingsprofiel laat althans amper verschillen zien met dat van de zittenblijver (vgl. paragraaf 6.3). Dat zou zelfs aanleiding kunnen zijn om in de onderscheiden oorzakenattribuering de grond van hun differentiatie te zien. Maar, ofschoon deze suggestie niet door de bevindingen weersproken wordt,

achten wij het niet verantwoord deze zonder meer voor 'waar' te houden. Daarvoor blijven er te veel vragen vooralsnog onbeantwoord. Eerst een meer gedetailleerde studie naar het verband tussen oorzakenattribuering en de selectie van leerproblematische leerlingen kan daarin verandering brengen.

VARIATIES IN DE OORDEELSVORMING

7.1. INLEIDING

In het vorige hoofdstuk werd een verband vastgesteld tussen de (relatieve) prestatiepositie van als leerproblematisch ervaren kinderen en hun beoordeling door leerkrachten in gedragsmatig opzicht, maar ook wat betreft hun milieu van afkomst. Zo bleek bijvoorbeeld de overganger in beide opzichten gunstiger, of eigenlijk: minder ongunstig te worden geprofileerd dan de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs, het beoordelingsprofiel van de laatsten bleek nog maar amper te onderscheiden van dat van de fictieve slechte leerling.

In dit hoofdstuk vestigen we de aandacht op een aantal factoren die ons een genuanceerder en gedetailleerder kijk op de interdependentie van prestatiepositie en oordeelsvorming moeten verschaffen. In hoofdstuk 3 gaven we een verantwoording waarom juist deze factoren onze belangstelling hebben; hier noemen we ze nog eens:

- de affectieve gezindheid van de leerkracht jegens de leerling. Hierover werd de volgende hypothese (6) geformuleerd:
Sympathiek bevonden leerproblematische leerlingen worden in vergelijking met antipathiek bevonden leerproblematische leerlingen, milder en genuanceerder beoordeeld.
- de congruentie naar sexe tussen leerkracht en leerling. We spitsen de vraagstelling toe op het mogelijk verschil in beoordeling tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten jegens 'slechte' meisjesleerlingen en formuleerden de volgende hypothese (7):
Vrouwelijke leerkrachten beoordelen in vergelijking met mannelijke leerkrachten leerproblematische meisjesleerlingen milder en genuanceerder.
- de congruentie naar sociaal-economische status tussen leerkracht en leerling. Met name een eventueel verschil in beoordeling van kinderen uit de zogenaamde lagere sociaal-economische klassen tussen enerzijds leerkrachten die van oorsprong zelf uit het lagere milieu afkomstig zijn, en anderzijds leerkrachten van hogere komaf, trekt onze aandacht. In dit verband werd deze hypothese (8) gesteld:

Leerkrachten, afkomstig uit een lager sociaal-economisch milieu, beoordelen in vergelijking met hun collega's uit hogere milieus leerproblematische leerlingen uit lagere milieus milder en genuanceerder.

- tenslotte gaan we, op meer explorerende wijze, de invloed van een tweetal persoonlijkheidsvariabelen van de leerkracht op de beoordeling en selectie na. De eerste betreft diens instelling ten aanzien van de individualisering van het onderwijs, de tweede de , wat genoemd zou kunnen worden, motivationele attitude ten opzichte van kinderen met leerproblemen

De in de hypothesen gesuggereerde verschillen in beoordeling zullen waar mogelijk in beeld worden gebracht om vervolgens te worden getoetst met behulp van multivariate variantieanalyses. Alleen items die eenduidig en hoog (> 40) op een factor bleken te laden, zullen in de analyse worden betrokken. In het verlengde van deze toetsing zal steeds worden nagegaan of en in hoeverre deze verschillen tevens hun weerslag vinden in de voorgenomen beslissing van de leerkracht aangaande de feitelijke selectie. We doelen daarmee op het besluit van de leerkracht de kinderen te laten overgaan of te laten zitten, eventueel te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs. Bevindingen hierover zullen in contingentie-tabellen worden gepresenteerd en met de berekening van de Chi-square worden getoetst.

Met betrekking tot de resultaten van de exploraties naar de mogelijke invloed van de persoonlijkheidsvariabelen van de leerkracht op beoordeling en selectie, zal met de weergave van contingenties worden volstaan.

7.2. GELIEFDHEID EN OORDEELSVORMING

Binnen de groep leerproblematische leerlingen treden, al naar gelang de sympathie die ze bij de leerkracht op weten te roepen, aanzienlijke verschillen in beoordeling aan het licht. Dat leert een eerste blik op de profielen, weergegeven in de figuren 4.a t/m 4.e. Daaruit kan men de beoordeling van de onderscheiden 'geliefdheidsgroepen' op de per factor gegroepeerde items aflezen. Volledigheidshalve worden de gemiddelden en standaarddeviaties van de profielscores in tabel 26 vermeld, de univariate toetsresultaten die telkens een vergelijking van twee aangrenzende 'geliefdheidsgroepen' betreffen, worden boven de beoordelingsprofielen aangetroffen (vgl. de figuren 4.a t/m 4.e resp. de tabellen 27 t/m 31).

Tabel 26. Gemiddelden en standaarddeviaties van de beoordelingen naar gedrags- en milieu-aspecten van vier groepen leerlingen met een onderscheiden geliefdeheidsstatus

		Ze er ge lie fd		Tam elij k ge lie fd		Neu traal		On ge lie fd	
		gem.	SD	gem.	SD	gem.	SD	gem.	SD
4	let goed op	4.51	1.87	4.85	1.73	5.25	1.63	5.96	1.34
12	verdiept in werk	5.01	1.79	5.21	1.72	5.49	1.66	6.27	1.20
15	voortdurend waarschuwen	- 3.85	1.96	4.35	1.89	4.87	1.85	5.99	1.42
19	werkt stil voor zichzelf	3.49	1.92	3.75	1.91	4.41	2.01	5.31	1.83
21	oppervlakkig	- 4.27	1.83	4.61	1.71	5.25	1.58	5.73	1.43
24	denkt nooit na	- 4.04	1.46	4.28	1.46	4.84	1.47	5.56	1.22
25	opdracht uitvoeren	3.51	1.74	4.13	1.56	4.42	1.75	5.14	1.59
27	houdt op bij aand. leerkr.	3.26	1.73	3.49	1.71	3.90	1.77	4.82	2.00
29	werkt in zelfde houding	4.47	1.95	4.35	1.94	4.99	1.85	5.96	1.43
2	wordt gauw kwaad	- 3.32	1.79	3.89	1.84	4.57	1.90	5.29	1.83
7	aan belofte houden	2.80	1.67	3.37	1.59	4.10	1.72	4.87	1.59
11	spot met fouten	- 3.00	1.39	3.87	1.42	4.17	1.54	5.22	1.38
13	op teentjes getrapt	- 3.61	1.82	3.96	1.78	4.70	1.81	5.44	1.74
16	ongelijk toegeven	3.35	1.77	3.71	1.60	4.36	1.73	4.88	1.90
18	geven zonder bedenking	2.89	1.67	3.26	1.61	4.24	1.68	4.80	1.68
20	wordt boos	- 3.58	1.77	3.89	1.86	4.62	2.82	5.49	1.72
22	plaagt andere kinderen	- 2.53	1.60	3.31	1.81	3.86	1.88	5.07	1.72
30	aan verbod houden	2.67	1.73	3.34	1.72	3.98	1.88	5.17	1.78
3	vertelt geen verhaaltje	- 3.00	2.08	3.64	2.03	3.53	1.97	3.26	2.07
6	zit vol initiatief	3.83	1.82	4.42	1.73	4.71	1.82	4.30	2.02
8	zoekt gezelschap	2.42	1.70	3.19	1.83	3.63	2.07	3.75	2.11
9	druktemaker	- 4.23	1.87	3.93	2.05	4.16	2.14	5.31	1.99
10	wacht af	- 4.32	1.94	4.63	1.99	4.69	2.02	3.72	2.34
14	het eerste bij	4.08	1.92	4.10	1.96	3.83	2.11	2.96	2.01
23	zit overal met neus bovenop	3.76	1.78	3.97	1.70	4.06	1.94	3.47	2.30
1	maakt zich zorgen	3.88	1.86	4.29	1.77	4.75	1.76	4.80	1.96
5	reageert emotioneler	- 4.51	1.44	4.36	1.54	4.66	1.63	4.86	1.61
17	uit gewone doen bij fout	3.94	1.81	4.27	1.72	4.40	1.80	4.82	1.92
26	raakt van streek	- 4.04	1.77	4.52	1.73	4.51	1.79	4.71	1.87
28	wordt onzeker	- 4.80	1.59	4.81	1.62	4.76	1.53	4.65	1.73
31	ouders helpen niet met huisw.	- 2.64	1.90	3.23	1.93	3.60	2.06	4.43	2.09
32	goed taalgebruik	4.05	2.16	4.21	2.01	4.65	1.83	5.00	1.88
33	leerzame plaatsen bezoeken	3.68	1.91	4.09	2.00	4.34	1.74	5.00	1.80
34	stabiel thuismilieu	3.06	2.03	3.68	2.06	4.18	2.01	4.88	1.97
35	ouders met algem. ontw.	4.06	1.80	4.50	1.79	4.89	1.65	5.14	1.69
36	leerzaam speelgoed	3.73	1.84	4.24	1.78	4.68	1.68	5.09	1.66
37	lidm. bibl. belangrijk	- 3.43	2.08	3.67	1.89	4.01	1.86	4.35	1.99
38	TV kijken, ongeacht progr.	- 4.13	1.84	4.41	1.75	4.73	1.59	5.46	1.55
39	omgang vriendjes	4.11	1.92	4.16	1.91	4.45	1.64	4.78	1.94

Aantal observaties

216

363

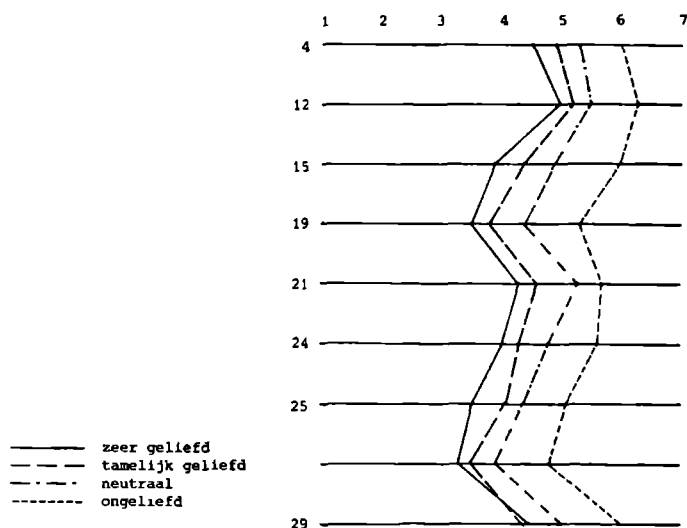
146

142

Tabel 2/. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen leerlingen van onderscheiden geliefdheidsstatus met betrekking tot de items die de werkhouding betreffen

	zeer geliefd vs tamelijk gel.		tamelijk gel. vs neutraal		neutraal vs ongeliefd	
	F*	p	F*	p	F*	p
4 let goed op	25.17	.000	31.51	.000	12.74	.000
12 verdiept in werk	14.42	.000	25.74	.000	16.07	.000
15 voortdurend waarschuwen	46.23	0.0	55.21	0.0	27.08	.000
19 werkt stil voor zichzelf	24.85	.000	53.59	0.0	15.82	.000
21 oppervlakkig	30.61	.000	44.13	0.0	5.85	.016
24 denkt nooit na	32.78	.000	67.03	0.0	18.35	.000
25 opdracht uitvoeren	49.41	0.0	24.52	.000	13.94	.000
29 werkt in zelfde houding	6.62	.010	58.34	0.0	19.53	.000
<div> <div>*df = 1,863 Multiv.F: 11.57 p < 0.0</div> <div>*df = 1,863 Multiv.F: 12.47 p < 0.0</div> <div>*df = 1,863 Multiv.F: 4.48 p < 0.0</div> </div>						

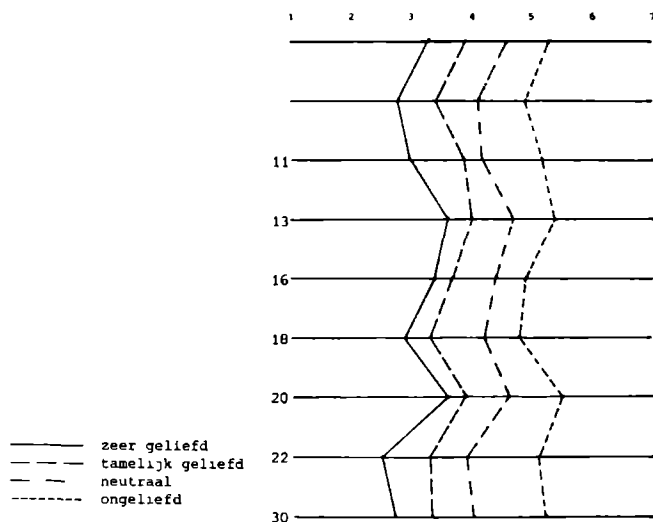
Figuur 4.a Beoordelingsprofielen van leerproblematische leerlingen, onderscheiden naar geliefdheidsstatus met betrekking tot de werkhouding



Tabel 28. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen leerlingen van onderscheiden geliefdheidsstatus met betrekking tot de items die de sociale omgang betreffen

	zeer geliefd vs tamelijk gel.		tamelijk gel. vs neutraal		neutraal vs ongeliefd	
	F*	p	F*	p	F*	p
11 spot met fouten	119.73	.000	52.53	0.0	38.68	0.0
13 op teentjes getrapt	35.78	0.0	61.10	0.0	12.24	.000
16 ongelijk toegeven	31.67	.000	44.86	0.0	6.68	.010
18 geven zonder bedenking	51.02	0.0	92.93	0.0	8.18	.004
20 wordt boos	33.62	0.0	66.59	0.0	16.63	.000
22 plaagt andere kinderen	87.32	0.0	68.00	0.0	34.37	0.0
30 aan verbod houden	77.52	0.0	77.74	0.0	32.89	.000
<div> <div>*df = 1,863</div> <div>Multiv.F: 23.81</div> <div>p < 0.0</div> </div> <div> <div>*df = 1,863</div> <div>Multiv.F: 22.06</div> <div>p < 0.0</div> </div> <div> <div>*df = 1,863</div> <div>Multiv.F: 8.12</div> <div>p < 0.0</div> </div>						

Figuur 4.b. Beoordelingsprofielen van leerproblematische leerlingen, onderscheiden naar geliefdheidsstatus met betrekking tot de sociale omgang

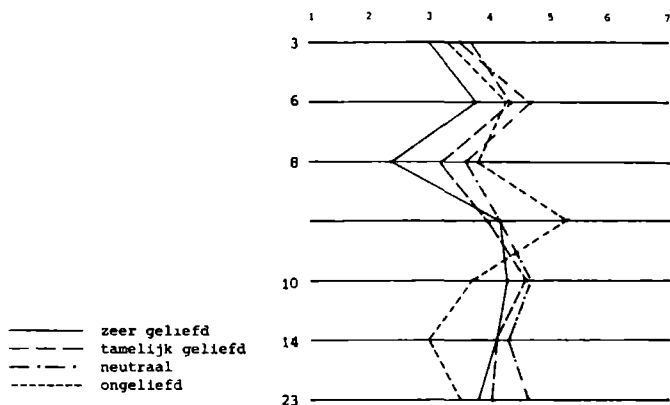


Tabel 29. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen leerlingen van onderscheiden geliefdheidsstatus met betrekking tot de items die de extraversie betreffen

	zeer geliefd vs tamelijk gel.		tamelijk gel. vs neutraal		neutraal vs ongeliefd	
	F*	p	F*	p	F*	p
3 vertelt geen verhaaltje	11.10	.001	2.34	.126	1.23	.267
6 zit vol initiatief	19.62	.000	.33	.564	3.78	.052
8 zoekt gezelschap	44.93	0.0	11.00	.001	.27	.602
10 wacht af	.54	.461	6.58	.011	16.33	.000
14 het eerste bij	3.51	.061	20.09	.000	13.84	.000
23 zit overal met neus bovenop	.64	.422	1.82	.178	7.17	.008

*df = 1,863 *df = 1,863 *df = 1,863
 Multiv.F: 10.86 Multiv.F: 5.96 Multiv.F: 1.78
 p < 0.0 p < .000 p < .12

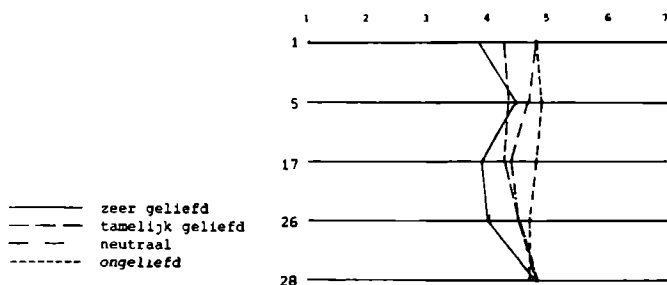
Figuur 4.c. Beoordelingsprofielen van leerproblematische leerlingen, onderscheiden naar geliefdheidsstatus met betrekking tot extraversie



Tabel 30. Univariante toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen leerlingen van onderscheiden geliefdheidsstatus met betrekking tot de items die de emotionaliteit betreffen

	zeer geliefd vs tamelijk gel.		tamelijk gel. vs neutraal		neutraal vs ongeliefd	
	F*	p	F*	p	F*	p
1 maakt zich zorgen	18.89	.000	11.48	.001	.04	.844
5 reageert emotioneler	.05	.815	10.77	.001	1.15	.284
17 uit gewone doen bij fout	12.03	.001	5.74	.017	3.96	.047
26 raakt van streek	13.89	.000	.44	.509	.96	.328
28 wordt onzeker	.06	.814	.67	.413	.31	.580
<div> <div>*df = 1,863</div> <div>Multiv.F: 10.86</div> <div>p < 0.0</div> </div> <div> <div>*df = 1,863</div> <div>Multiv.F: 5.96</div> <div>p < .000</div> </div> <div> <div>*df = 1,863</div> <div>Multiv.F: 1.78</div> <div>p < .12</div> </div>						

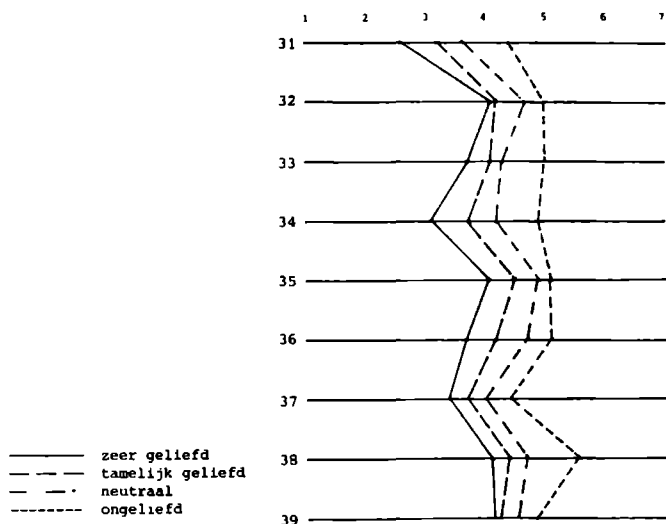
Figuur 4.d. Beoordelingsprofielen van leerproblematische leerlingen, onderscheiden naar geliefdheidsstatus met betrekking tot emotionaliteit



Tabel 31. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen leerlingen van onderscheiden geliefdheidsstatus met betrekking tot de items die het milieu betreffen

	zeer geliefd vs tamelijk gel.		tamelijk gel. vs neutraal		neutraal vs ongeliefd	
	F*	p	F*	p	F*	p
31 ouders helpen niet met huisw.	36.56	0.0	25.01	.000	12.63	.000
32 goed taalgebruik	7.72	.006	15.01	.000	2.2	.138
33 leerzame plaatsen bezoeken	19.74	.000	14.86	.000	8.97	.003
34 stabiel thuismilieu	39.08	0.0	27.79	.000	8.44	.004
35 ouders met algem. ontw.	23.60	.000	13.35	.000	1.47	.226
36 leerzaam speelgoed	33.41	.000	21.22	.000	3.98	.046
37 lidm. bibl. onbelangrijk	9.29	.002	11.01	.000	2.26	.133
38 TV kijken, ongeacht progr.	18.72	.000	25.45	.000	13.09	.000
39 omgang vriendjes	3.00	.084	9.23	.000	2.33	.127
*df = 1,863						
Multiv.F: 7.10		Multiv.F: 4.68		Multiv.F: 2.72		
p < 0.0		p < .000		p < .004		

Figuur 4.e. Beoordelingsprofielen van leerproblematische leerlingen, onderscheiden naar geliefdheidsstatus met betrekking tot het milieu



Geliefdheidsstatus en werkhouding blijken nauw met elkaar verweven; hoe beter de werkhouding wordt beoordeeld des te meer sympathie bij de leerkracht opgewekt wordt. Nu zal dat op zich weinig verwondering wekken. De werkhouding lijkt het gedragsdomein bij uitstek op basis waarvan leerkrachten gevoelens van sympathie en antipathie jegens hun leerlingen ontwikkelen. Dat zal voor alle leerlingen gelden, de leerproblematische klaarblijkelijk niet uitgezonderd. Toch valt het op dat de meest geliefden onder hen zich niet alleen onderscheiden in oplettendheid en concentratie - werkhoudingsaspecten in de eigenlijke zin - maar in verhouding nog het meest uitblinken op items die het contact met de leerkracht betreffen. Ze voeren opdrachten meer naar de letter uit en behoeven minder te worden gewaarschuwd. In vergelijking met hun ongeliefde klasgenootjes gehoorzame kinderen dus, die in dit opzicht zelfs een vergelijking met de doorsnee-leerling kunnen doorstaan (vgl. figuur 1, par. 5.2.).

De grootste verschillen tussen de 'geliefdheidsgroepen' komen echter niet tot uiting waar de werkhouding, maar de sociale omgang van de kinderen wordt beoordeeld; opvallend omdat bij eerdere analyses deze factor van betrekkelijk ondergeschikt belang bleek, althans weinig discrimineerde tussen de verschillende leerlingtypen, om het even of het nu om de fictieve dan wel om de feitelijke leerlingen ging. Dit zou er op kunnen wijzen dat sympathie in elk geval niet alléén door de prestatiepositie van de leerlingen ingegeven wordt. Hoe dan ook, of leerkrachten gevoelens van sympathie en antipathie ten aanzien van kinderen ontwikkelen, blijkt sterk samen te hangen met de manier waarop de leerlingen elkaar bejegenen. Het plagen van klasgenoten en het spotten met de fouten van anderen terwijl je zelf geen al te groot licht bent, hetgeen nog het meest bij de minst geliefde leerling wordt gesignaleerd, lijken een bron van ergernis. Het betreft hier zelfs een item waarop de meest geliefde slechte leerling zich gunstig van de doorsnee en zelfs de beste leerling onderscheidt (vgl. figuur 1, par. 5.2.).

Een opmerkelijk verschijnsel doet zich voor bij de oordeelsvorming over het gedrag dat als 'extraversie' werd omschreven. Het betreft met name de items 'altijd haantje de voorste', 'zit overal met zijn neus bovenop' en 'is er altijd het eerste bij als er iets uitgezocht moet worden'. Vormen van bijdehand gedrag die, gelet op de normaliteitsverwachtingen, de beste leerling nog het meest en de slechte leerling nog het minst worden toegedicht. Gewaardeerde gedragswijzen zou men dus mogen concluderen die, naar mag worden aangenomen, van een zekere ook voor het leerproces functionele alertheid getuigen die de slechte leerling node mist. Niettemin zou, gelet op het beoordelingsprofiel, de als ongeliefd gekwalificeerde leerproblematische leerling dergelijk gedrag ook vertonen en zelfs in sterkere mate dan zijn meer geliefde klasgenoot. Klaarblijkelijk kunnen in beginsel als sympathiek ervaren 'trekken', indien bij bepaalde leerlingen waargenomen, de leerkracht een doorn in het oog worden. Ze zullen dan

van een dadendrang getuigen die, gecombineerd met een slechte werkhouding, door de leerkracht nog slechts als ordeverstoring kan worden ervaren.

In 'emotioneel' opzicht geven de geliefdheidsgroepen maar geringe onderlinge verschillen in beoordeling te zien, al toont de meest geliefde leerling zich nog het minst labiel. Opmerking verdient echter dat de beoordeling op het item waar ook cognitieve prestaties in het geding zijn, namelijk 'is uit gewone doen bij fout', tussen alle geliefdheidsgroepen significante verschillen te zien geeft. Misschien onnodig te zeggen dat dit gedrag nog het meest bij de sympathiekste leerling wordt gesignaleerd.

Tenslotte wat de factor milieu betreft. Kon men zich nog gemakkelijk voorstellen dat gevoelens van sympathie en antipathie zich ontwikkelen op grond van het dagelijks door de leerkracht waargenomen schoolgedrag, dat echter ook het thuismilieu geassocieerd blijkt met de geliefdheidsstatus van de leerling is op het eerste gezicht verbazingwekkend, zelfs wrang te noemen. Toch laat deze samenhang zich inzichtelijk maken. Sympathie blijkt de leerkracht te hebben voor met name die kinderen die ondanks hun leerproblemen toch nog het meest tegemoet weten te komen aan de gedragsstandaarden die op school gelden; kinderen met andere woorden die in dit opzicht tot op zekere hoogte voldoen aan de normaliteitsverwachtingen die met het oog op de betere leerlingen worden gehanteerd. Welnu, met het oordeel over het schoolgedrag van het kind bleek bij eerdere analyses vaak een oordeel over het ouderlijk milieu geïmpliceerd. Mag dat op zich opmerkelijk zijn, tegen die achtergrond beschouwd wordt het niettemin begrijpelijk dat met de voorliefde voor bepaald gedrag tegelijkertijd voorkeur voor een bepaalde opvoedingsstandaard wordt uitgesproken. Vandaar dat de meest sympathiek bevonden leerproblematische kinderen welhaast per definitie uit de als relatief gunstig gepercipieerde milieus afkomstig zullen zijn.

Mogen we voortsnog concluderen dat, in overeenstemming met het in de hypothese gestelde, geliefde leerproblematische leerlingen milder worden beoordeeld dan de minder en minst sympathieke onder hen, om na te gaan of er ook een verband bestaat tussen sympathie en genuanceerdheid van het oordeel, dienen de gegevens in de tabellen 32 en 33. In tabel 32 wordt de gemiddelde profielfdispersie van de onderscheiden geliefdheidsgroepen per subset van variabelen (factor) weergegeven, in tabel 33 staan de toetsresultaten.

Tabel 32. Gemiddelden en standaarddeviaties voor de dispersie van de beoordelingsprofielen van leerproblematische leerlingen, naar geliefdheidsstatus, per subset van variabelen (factor) weergegeven

Factoren	Geliefdheidsstatus	Gemiddelde dispersie	SD
werkhouding	zeer geliefd	1.29	.52
	tamelijk geliefd	1.23	.57
	neutraal	1.16	.56
	ongeliefd	1.06	.56
sociale omgang	zeer geliefd	1.29	.55
	tamelijk geliefd	1.26	.51
	neutraal	1.25	.51
	ongeliefd	1.28	.52
extraversie	zeer geliefd	1.42	.63
	tamelijk geliefd	1.37	.62
	neutraal	1.40	.62
	ongeliefd	1.46	.74
emotionaliteit	zeer geliefd	1.62	.62
	tamelijk geliefd	1.56	.65
	neutraal	1.56	.70
	ongeliefd	1.71	.64
milieu	zeer geliefd	1.42	.55
	tamelijk geliefd	1.34	.54
	neutraal	1.28	.49
	ongeliefd	1.25	.62

Tabel 33. Univariante toetsresultaten van de vergelijking van de dispersie van de beoordelingsprofielen van de verschillende geliefdheidsgroepen, per subset van variabelen (factor)

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	4.54	.004	.77	.77
sociale omgang	.19	.902	-.04	-.004
extraversie	.58	.631	-.12	-.14
emotionaliteit	1.83	.141	-.44	-.33
milieu	2.56	.054	.47	.52

* df: 3,729 Multivariate F: 1.82 (p < .026)

Significante verschillen in nuancering van het oordeel blijken zich tot de werkhouding en het milieu van afkomst te beperken. In beide gevallen zijn de verschillen overigens systematisch: naarmate leerlingen als minder sympathiek

ervaren worden, neemt het oordeel een ongenueanceerder karakter aan, worden, anders gezegd, de werkhouding en het milieu van afkomst eenduidiger geprofileerd. Het is opvallend dat deze tendens tot juist deze twee factoren beperkt moet blijven en zich bijvoorbeeld niet uitstrekt tot tenminste het sociale gedragsdomein, de wijze waarop de kinderen met elkaar omgaan, bleek immers zo belangrijk voor het ontwikkelen van gevoelens van genegenheid. Een verklaring zou kunnen zijn dat juist omdat de werkhouding en het milieu van afkomst de belangrijkste beoordelingsdimensies van de leerkracht bleken, gevoelens van sympathie en antipathie de waarneming van beide sterk kunnen kleuren. Voor waar het althans de werkhouding betreft, lijken observaties van Silberman (1969) en Good en Brophy (1974) deze verklaring enige plausibiliteit te verschaffen. Hoe het ook zij, in zekere zin kunnen de bevindingen als een ondersteuning voor de hypothese gelden. Ze zijn in elk geval in strijd met de onder meer door Ulich en Mertens (1974) gememoreerde opvatting als zouden nivellerende beoordelings-tendenties juist daar optreden waar gevoelens van sympathie en antipathie in het spel zijn, en weer ontbreken waar een affectief-neutrale houding wordt ingenomen. Nergens kan uiteindelijk uit de gegevens worden opgemaakt dat de door de leerkracht neutraal bejegende leerling zich grilliger of genuanceerder laat beoordelen dan zijn geliefde of ongeliefde klasgenoten.

7.3. GELIEFDHEID EN PRESTATIEPOSITIE

Bleek uit de vorige paragraaf dat gevoelens van sympathie nauw verweven zijn met de oordeelsvorming over kinderen met leerproblemen, in hoeverre dit verband ook zijn weerslag vindt in de door de leerkracht voorgenomen beslissing omtrent hun selectie, laat tabel 34 zien.

Tabel 34. De vergelijking tussen overgangers, zittenblijvers, LOM- en ML-kandidaten naar hun geliefdheidsstatus bij de leerkracht

Geliefdheidsstatus	over- gangers		zitten- blijvers		LOM- kandidaten		ML- kandidaten	
	N	%	N	%	N	%	N	%
zeer geliefd	154	27	57	23	14	15	6	20
tamelijk geliefd	239	43	104	43	34	37	10	33
neutraal	97	17	42	17	15	16	4	14
ongeliefd	72	13	41	17	28	31	10	33
aantal leerlingen	562 (100 %)		244 (100 %)		91 (100 %)		30 (100 %)	

$\chi^2 = 26.66$ $df = 9$ $p < .01$

De Chi-kwadraat wijst op een significant verband tussen geliefdheidsstatus en prestatiepositie. Naarmate leerlingen als 'slechter' worden gekwalificeerd, treffen we onder hen - naar verhouding weliswaar - steeds meer 'ongeliefden' aan. Een resultaat dat te denken geeft. Want hoe men het ook wendt of keert: of nu de geliefdheidsstatus van invloed is op de prestatiepositie en de daarmee verbonden selectie of omgekeerd: de geliefdheidsstatus beïnvloed wordt door het ondermaats presteren, de slechte leerling loopt het risico dubbel te worden gestraft. Is hij al gestraft door gefaald te hebben in termen van de formele schoolcultuur, de kans bij de leerkracht uit de gratie te vallen wordt er alleen maar groter op.

Toch moeten onze conclusies niet overtrokken worden; het verband tussen prestatiepositie en geliefdheidsstatus is bepaald niet rechtlijnig. Ruim 50 % van de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs kan zich nog altijd min of meer in de sympathie van de leerkracht verheugen. Maar dat kan aan de gebleken samenhang niets afdoen.

7.4. TUSSENBALANS

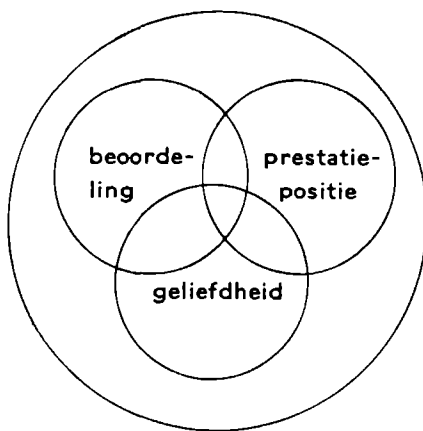
Gevoelens van sympathie die leerkrachten jegens hun leerlingen koesteren, laten zich weliswaar in de oordeelsvorming gelden, maar dit gebeurt tot op zeker hoogte ongeacht de prestatiepositie. Kon dit al uit de vorige paragraaf opgemaakt worden, ondubbelzinnig blijkt dit nog eens uit de resultaten van de covariantieanalyse die wij in tabel 35 weergeven. In deze analyse werd de prestatiepositie van de leerling als covariaat gehanteerd.

Tabel 35. Toetsresultaten van de covariantieanalyse waarbij de prestatiepositie van de leerling als covariaat is gehanteerd

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	49.95	0.0	-.25	-.55
sociale omgang	105.67	0.0	-.92	-.82
extraversie	8.32	.000	-.54	.01
emotionaliteit	15.90	0.0	-.05	-.32
milieu	23.38	0.0	-.25	-.39

* df: 1,930 Multivariate F: 22./6 (p < 0.0)

Maken we een voorlopige balans op: prestatiepositie en oordeelsvorming hangen samen; een conclusie uit het vorige hoofdstuk. Geliefdheid en oordeelsvorming houden ook verband met elkaar. Geliefdheid en prestatiepositie eveneens. Geliefdheidsstatus, prestatiepositie en oordeelsvorming blijken met andere woorden nauw aan elkaar gerelateerd. Onderstaand schema maakt die verstrengeling misschien wat meer inzichtelijk.



Wanneer we nu in het vervolg van dit hoofdstuk het effect van nog een tweetal mogelijke variantiebronnen van oordeelsvorming in kaart willen brengen, moeten we ons derhalve realiseren dat zij in beginsel het gehele cluster van de in het schema genoemde variabelen betreffen.

In hoofdstuk 1 en hoofdstuk 3 werd er al op gewezen onder de leerproblematische leerlingen worden in het algemeen meer jongens dan meisjes aangetroffen, meisjes doubleren minder en worden bovendien minder vaak naar het buitengewoon onderwijs verwezen. Niet omdat ze zoveel intelligenter dan jongens zouden zijn, maar omdat hun eventuele magere schoolprestaties zich ruimschoots laten compenseren door hun doorgaans als ordentelijk ervaren gedrag. Dergelijke verklaringen vindt men nogal eens in de literatuur gedebiteerd (vgl. onder meer Hohn, 1974, Caplan, 1973, Meijer, 1975). Maar wanneer meisjes dan toch uitdrukkelijk door hun leerkracht als leerproblematisch worden ervaren, zou hen - zo stelt Hohn (1974) tenminste vast - zelfs een aanmerkelijk strengere beoordeling beschoren zijn dan hun mannelijke lotgenootjes; dit, omdat de afwijking van het stereotype van de meisjesleerling de leerkracht wel bijzonder negatief moet opvallen. Of er in dit opzicht verschil tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten bestaat, wordt in deze paragraaf nagegaan. Vrouwelijke leerkrachten zouden wel eens, gelet op de sexe-verwantschap tot een milder en genuanceerder oordeel over leerproblematische meisjes kunnen komen dan hun mannelijke collega's.

In de figuren 5.a tot en met 5.e zijn de beoordelingsprofielen van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten afgebeeld. Links de profielen van de meisjes die onze meeste aandacht trekken, rechts, ter completering van het beeld, de profielen van de jongens. In tabel 36 worden gemiddelden en standaarddeviaties vermeld, in de tabellen 37 tot en met 41 de bij de figuren behorende variantieanalytische toetsresultaten.

Tabel 36. Gemiddelden en standaarddeviaties van de beoordelingen naar gedrags- en milieu-aspecten van leerproblematistische jongens en meisjes door mannelijke en vrouwelijke leerkrachten

		vrl. lkr. meisjes gem. SD		mnl. lkr. meisjes gem. SD		vrl. lkr. jongens gem. SD		mnl. lkr. jongens gem. SD	
4	let goed op	4.67	1.84	4.60	1.69	5.24	1.67	5.10	1.70
12	verdiept in werk	4.90	1.82	5.17	1.77	5.69	1.56	5.36	1.66
15	voortdurend waarschuwen	- 3.98	1.97	4.17	1.94	4.91	1.91	4.90	1.80
19	werkt stil voor zichzelf	3.49	1.97	3.98	2.08	4.32	1.99	4.21	1.98
21	oppervlakkig	- 4.51	1.83	4.92	1.75	4.97	1.70	4.88	1.72
24	denkt nooit na	- 4.15	1.50	4.40	1.29	4.73	1.54	4.48	1.49
25	opdracht uitvoeren	3.81	1.70	4.11	1.63	4.45	1.69	4.20	1.69
27	houdt op bij aand. leerkr.	3.39	1.76	3.66	2.02	3.89	1.87	3.64	1.85
29	werkt in zelfde houding	3.96	1.96	4.57	1.88	5.17	1.81	4.95	1.90
2	wordt gauw kwaad	- 3.89	1.90	3.96	1.95	4.22	2.00	4.15	1.91
7	aan belofte houden	3.14	1.74	3.77	1.56	3.77	1.78	3.85	1.77
11	spot met fouten	- 3.54	1.45	3.92	1.63	4.11	1.67	3.91	1.54
13	op teentjes getrapt	- 4.18	1.88	4.49	1.72	4.21	1.93	4.26	1.90
16	ongelijk toegeven	3.73	1.76	4.42	1.19	3.97	1.80	3.80	1.71
18	geven zonder bedenking	3.44	1.78	3.70	1.67	3.55	1.81	3.99	1.69
20	wordt boos	- 3.95	1.92	4.15	1.93	4.26	1.95	4.41	1.80
22	plaagt andere kinderen	- 2.78	1.70	3.02	1.88	3.86	1.99	3.92	1.74
30	aan verbod houden	3.18	1.94	3.36	2.05	3.80	1.90	3.70	1.92
3	vertelt geen verhaaltje	- 3.67	2.03	3.75	1.96	3.19	2.03	3.42	2.01
6	zit vol initiatief	4.46	1.78	4.57	1.61	4.18	1.88	4.33	2.01
8	zoekt gezelschap	3.24	1.99	3.55	2.07	3.14	1.93	2.81	1.68
9	druktemaker	- 3.62	1.96	3.76	1.97	4.67	2.04	4.30	1.94
10	wacht af	- 4.65	2.00	5.28	1.83	4.26	2.12	4.01	1.95
14	het eerste bij	4.17	1.98	4.40	1.85	3.66	2.04	3.78	2.02
23	zit overal met neus bovenop	3.72	1.76	4.06	1.80	3.87	1.93	4.02	1.93
1	maakt zich zorgen	3.91	1.86	3.96	1.90	4.57	1.80	4.59	1.80
5	reageert emotioneler	- 4.47	1.49	4.45	1.51	4.55	1.63	4.51	1.39
17	uit gewone doen bij fout	3.93	1.80	3.81	1.63	4.53	1.82	4.53	1.73
26	raakt van streek	- 4.60	1.74	4.91	1.71	4.28	1.84	4.36	1.75
28	wordt onzeker	- 4.96	1.58	5.51	1.38	4.63	1.64	4.62	1.52
31	ouders helpen niet bij huisw.	- 3.23	2.03	3.85	2.17	3.30	2.04	3.37	1.98
32	goed taalgebruik	4.21	2.06	4.64	1.93	4.46	2.04	4.18	1.86
33	leerzame plaatsen bezoeken	4.17	1.90	4.58	1.79	4.14	2.03	4.20	1.80
34	stabiel thuismilieu	3.67	2.02	4.67	2.05	3.78	2.14	3.66	2.11
35	ouders met algem. ontw.	4.56	1.85	5.13	1.74	4.52	1.80	4.46	1.66
36	leerzaam speelgoed	4.26	1.80	4.91	1.62	4.28	1.88	4.42	1.67
37	lidm. bibl. onbelangrijk	- 3.47	1.90	4.28	2.14	3.92	1.99	3.80	1.85
38	TV kijken, ongeacht progr.	- 4.41	1.72	4.68	1.73	4.62	1.81	4.62	1.73
39	omgang vriendjes	4.17	1.85	3.79	1.78	4.33	1.92	4.49	1.75

Aantal observaties

250

53

418

98

Tabel 37. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten van meisjes resp. jongens met betrekking tot de items die de werkhouding betreffen

	meisjes		jongens	
	F*	p	F*	p
4 let goed op	.04	.84	.57	.45
12 verdiept in werk	1.00	.32	3.45	.06
15 voortdurend waarschuwen	.39	.53	.01	.97
19 werkt stil voor zichzelf	2.68	.10	.21	.65
21 oppervlakkig	2.25	.13	.24	.63
24 denkt nooit na	1.22	.27	2.21	.14
25 opdracht uitvoeren	1.40	.24	1.71	.19
29 werkt in zelfde houding	4.24	.04	1.11	.29

*df = 1,301

Multiv.F: 1.04

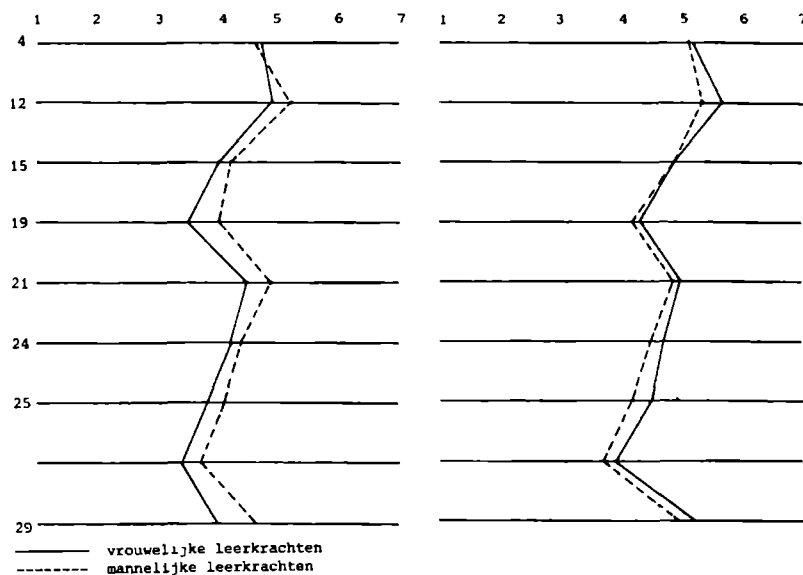
p < .41

*df = 1,514

Multiv.F: .97

p < .46

Figuur 5.a. Beoordelingsprofielen van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten ten aanzien van de werkhouding; links met betrekking tot meisjes, rechts met betrekking tot jongens

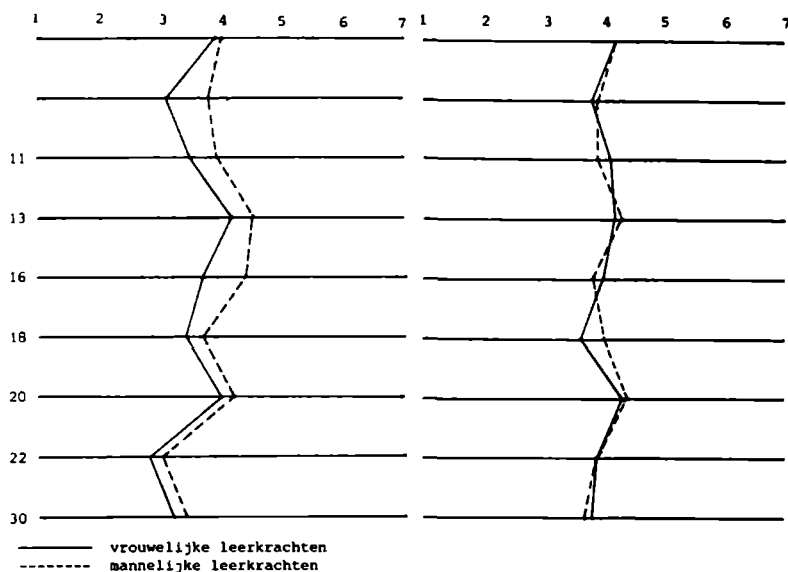


Tabel 38. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten van meisjes resp. jongens met betrekking tot de items die de sociale omgang betreffen

	meisjes		jongens	
	F*	p	F*	p
11 spot met fouten	2.96	.09	1.28	.26
13 op teentjes getrapt	1.20	.27	.05	.82
16 ongelijk toegeven	6.43	.01	.75	.39
18 geven zonder bedenking	.94	.33	4.83	.03
20 wordt boos	.47	.49	.45	.50
22 plaagt andere kinderen	.81	.37	.07	.79
30 aan verbod houden	.35	.56	.20	.66

*df = 1,301 *df = 1,514
 Multiv.F: 1.24 Multiv.F: 1.83
 p < .28 p < .08

Figuur 5.b. Beoordelingsprofielen van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten ten aanzien van de sociale omgang; links met betrekking tot meisjes, rechts met betrekking tot jongens

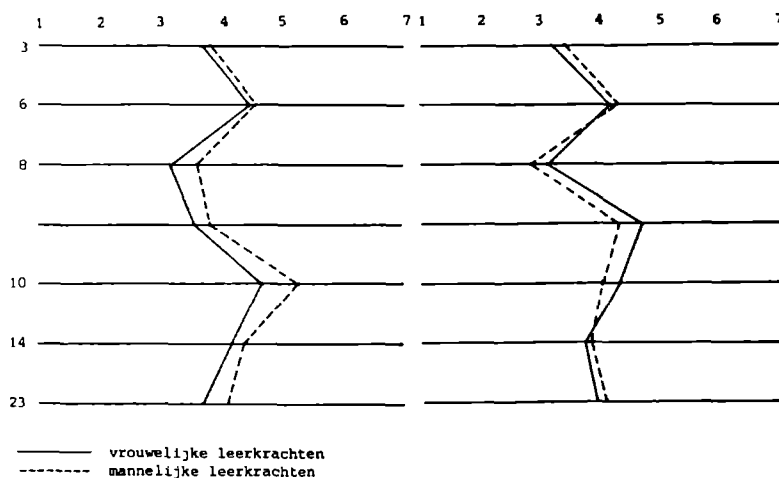


Tabel 39. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten van meisjes resp. jongens met betrekking tot de items die de extraversie betreffen

	meisjes		jongens	
	F*	p	F*	p
3 vertelt geen verhaaltje	.07	.79	1.04	.31
6 zit vol initiatief	.17	.68	.49	.48
8 zoekt gezelschap	1.03	.31	2.35	.13
10 wacht af	4.46	.04	1.10	.29
14 het eerste bij	.57	.45	.28	.60
23 zit overal met neus bovenop	1.63	.20	.49	.48

*: df = 1,301 *: df = 1,514
 Multiv.F: 1.06 Multiv.F: 1.66
 p < .39 p < .13

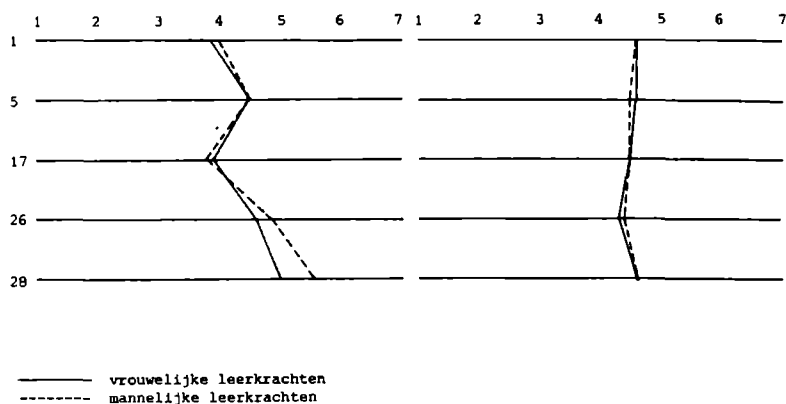
Figuur 5.c. Beoordelingsprofielen van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten ten aanzien van de extraversie; links met betrekking tot meisjes, rechts met betrekking tot jongens



Tabel 40. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten van meisjes resp. jongens met betrekking tot de items die de emotionaliteit betreffen

	meisjes		jongens	
	F*	p	F*	p
1 maakt zich zorgen	.04	.85	.01	.91
5 reageert emotioneler	.01	.93	.05	.82
17 uit gewone doen bij fout	.23	.63	.00	.99
26 raakt van streek	1.35	.25	.13	.72
28 wordt onzeker	5.60	.02	.01	.96
* df = 1,301 * df = 1,514				
Multiv.F: 1.32 Multiv.F: .07				
p < .26 p < .99				

Figuur 5.d. Beoordelingsprofielen van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten ten aanzien van emotionaliteit; links met betrekking tot meisjes, rechts met betrekking tot jongens

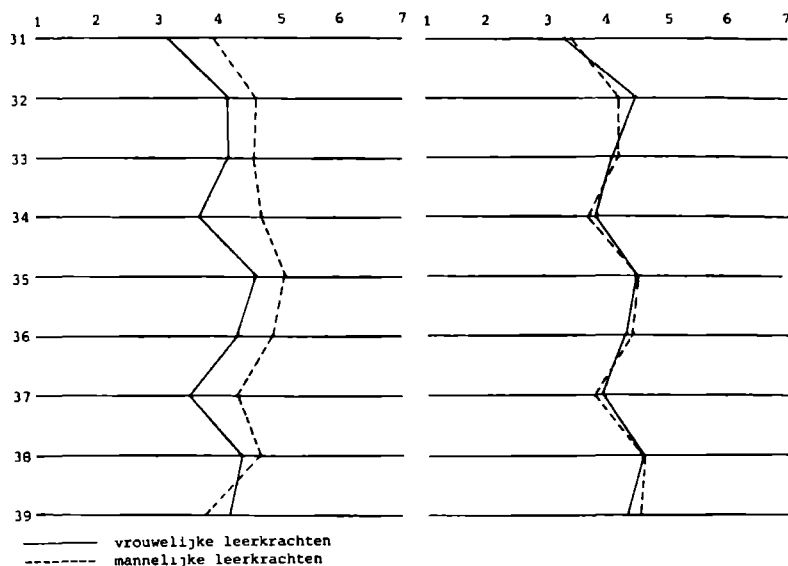


Tabel 41. Univariante toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten van meisjes resp. jongens met betrekking tot de items die het milieu betreffen

	meisjes		jongens	
	F*	p	F*	p
31 ouders helpen niet met huisw.	4.00	.05	.08	.77
32 goed taalgebruik	1.97	.16	1.49	.22
33 leerzame plaatsen bezoeken	2.11	.15	.09	.77
34 stabiel thuismilieu	10.49	.001	.26	.61
35 ouders met algem. ontw.	4.33	.04	.10	.75
36 leerzaam speelgoed	5.81	.02	.42	.52
37 lidm. bibl. onbelangrijk	7.68	.006	.32	.57
38 TV kijken, ongeacht progr.	1.08	.30	.00	.99
39 omgang vriendjes	1.87	.17	.55	.46

* df = 1,301 * df = 1,514
 Multiv.F: 2.61 Multiv.F: .77
 p < .007 p < .65

Figuur 5.e. Beoordelingsprofielen van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten ten aanzien van het milieu; links met betrekking tot meisjes, rechts met betrekking tot jongens



Laten we beginnen met - overigens bezijden de eigenlijke vraagstelling - op te merken dat een globale en visuele vergelijking van gemiddelden en profielen leert dat de jongens zich in gedragsmatig opzicht, met name door de vrouwelijke leerkrachten, iets strenger beoordeeld weten dan de meisjes, dit dus in tegenstelling tot Hohn's bevindingen (vgl. Hohn, 1974, p. 104). Een uitzondering op deze regel vormt de beoordeling op de factor extraversie. Mannelijke, meer nog dan vrouwelijke leerkrachten, beoordelen het meisje als bedeesder en minder initiatiefvol. Maar, terwijl de oordeelsvorming over de jongens weinig of geen verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten te zien geeft, lijken de meningen ten aanzien van de meisjes uiteen te lopen. Met uitzondering ten aanzien van de factor emotionaliteit schijnen de slechte meisjesleerlingen, in overeenstemming met het in de hypothese gestelde, door vrouwelijke leerkrachten milder te worden beoordeeld dan door de mannelijke leerkrachten. Maar we dienen de nodige voorzichtigheid te betrachten; want alleen met betrekking tot de milieu-items overschrijden de verschillen in beoordeling duidelijk de kritische significantiegrens. In vergelijking met hun vrouwelijke collega's schilderen de mannelijke leerkrachten het ouderlijk milieu van de meisjesleerlingen als ongunstiger af en lijken ze ten aanzien van hen daar zelfs meer toe geneigd dan met betrekking tot de slechte jongensleerlingen. Het is alsof zij, meer dan de vrouwelijke leerkrachten, in de gezinsomstandigheden een verklaring voor het schoolse falen van de meisjes willen zoeken.

Voorzover er van een onderscheid in oordeelsvorming tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten gesproken kan worden, is het overigens opvallend dat dat geheel wegvalt waar het emotioneel gedrag van de leerproblematische meisjesleerling wordt beoordeeld. Immers, het emotionele gedragsdomein lijkt zich nog het meest voor stereotype beeldvorming te lenen. Het lag dan ook in de rede te verwachten dat verschillen in oordeelsvorming tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten over meisjes zich juist hier zouden manifesteren.

Wat de nuancering van het oordeel over de leerproblematische meisjesleerling betreft, treden er eveneens geen al te grote, maar bovendien geen systematische verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten aan het licht (vgl. tabellen 42 en 43).

Tabel 42. Gemiddelden en standaarddeviaties voor de dispersie van de beoordelingsprofielen van leerproblematische meisjes van vrouwelijke en mannelijke leerkrachten, per subset van variabelen (factor) weergegeven

Factoren	Sexe leerkracht	Gemiddelde dispersie	SD
werkhouding	man	1.21	.47
	vrouw	1.22	.59
sociale omgang	man	1.11	.54
	vrouw	1.29	.52
extraversie	man	1.61	.68
	vrouw	1.38	.65
emotionaliteit	man	1.63	.59
	vrouw	1.59	.69
milieu	man	1.39	.52
	vrouw	1.34	.56

Tabel 43. Univariante toetsresultaten van de vergelijking van de dispersie van de beoordelingsprofielen van leerproblematische meisjes van vrouwelijke en mannelijke leerkrachten

Factoren	t*	p	β	r
werkhouding	.01	.93	-.06	.03
sociale omgang	3.68	.06	.79	.63
extraversie	4.02	.05	-.72	-.66
emotionaliteit	.12	.73	-.20	-.11
milieu	.26	.61	-.04	-.17

* df: 1,245 Multivariate F: 1.82 (p < 0.0)

Vergelijking van de profieldispersie-gemiddelden leert dat vrouwelijke leerkrachten het sociale gedrag van meisjes genuanceerder waarnemen, maar dat de mannelijke leerkrachten dat weer meer met betrekking tot het als extraversie omschreven gedrag doen. Voor het overige doet de grilligheid van het oordeel van mannelijke leerkrachten niet onder voor die van het oordeel van vrouwelijke leerkrachten.

Al met al moeten we hypothese 7 als verworpen beschouwen. Hoezeer de profielen ook een verschil suggereren, slechts een significant gebleken verschil in beoordeling van het milieu lijkt een te wankel basis om te besluiten dat vrouwelijke leerkrachten zoveel milder over leerproblematische meisjesleerlingen oordelen dan hun mannelijke collega's doen. Bovendien blijkt in nagenoeg geen

enkel opzicht hun oordeel, in vergelijking met dat van mannen, zoveel meer nuances te vertonen.

Maar dat alles kan niet wegnemen dat er zich met het oog op de feitelijke selectie, wel degelijk verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten voordoen. Dat wijzen de tabellen 44 tot en met 46 uit.

Tabel 44. Vergelijking tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten naar de aantallen overgangers en zittenblijvers onder de leerproblematische leerlingen, naar sexe gespecificeerd

leerkracht	meisjes over- gangers	zitten- blijvers
mannen	31	17
vrouwen	162	79
aantal ll.	193	96
$\chi^2 = 0.11$	df = 1	p > .10

leerkracht	jongens over- gangers	zitten blijvers
mannen	52	37
vrouwen	281	104
aantal ll.	333	141
$\chi^2 = 8.07$	df = 1	p < .01

Tabel 45. Vergelijking tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten naar de aantallen binnen het regulier onderwijs te handhaven en naar het BuO te verwijzen leerproblematische leerlingen, naar sexe gespecificeerd

leerkracht	meisjes regulier onderwijs	buitengewoon onderwijs
mannen	48	11
vrouwen	237	24
aantal ll.	285	35
$\chi^2 = 5.61$	df = 1	p < .05

leerkracht	jongens regulier onderwijs	buitengewoon onderwijs
mannen	89	19
vrouwen	385	64
aantal ll.	474	83
$\chi^2 = 0.73$	df = 1	p > .10

label 46. Vergelijking tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten naar aantallen zittenblijvers en naar het LOM-onderwijs te verwijzen leerlingen, naar sexe gespecificeerd

leerkracht	meisjes		leerkracht	jongens	
	zitten- blijvers	LOM- kandidaat		zitten- blijvers	LOM- kandidaat
mannen	17	9	mannen	37	18
vrouwen	79	15	vrouwen	104	47
aantal ll.	96	24	aantal ll.	141	65
$\chi^2 = 5.61$	df = 1	p < .05	$\chi^2 = 0.12$	df = 1	p > .10

Blijken met betrekking tot de selectie binnen het reguliere onderwijs de verschillen zich tot de jongens te beperken, wat voor onze vraagstelling van meer betekenis genoemd moet worden, is dat vrouwelijke leerkrachten minder meisjes naar het buitengewoon onderwijs verwijzen; een verschil in strengheid van selectie tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten dat met name toegeschreven moet worden aan de beslissing: doubleren of verwijzen naar een LOM-school. Interessant is nog dat deze, in dubbele zin bedoelde, sexe-specifieke selectie verband lijkt te houden met de onderscheiden mate van sympathie die mannelijke en vrouwelijke leerkrachten jegens de meisjesleerlingen koesteren. Daartoe kijken we naar tabel 47; daarin staan de aantallen van door mannelijke en vrouwelijke leerkrachten sympathiek en onsympathiek bevonden meisjes, naar prestatiepositie gedifferentieerd.

Tabel 47. Aantallen door mannelijke en vrouwelijke leerkrachten sympathiek en onsympathiek bevonden leerproblematische meisjes, gedifferentieerd naar leerlingtype

leerlingtype	geliefdheidsstatus	sexe leerkracht	
		mannen	vrouwen
overgangers	geliefd	17	120
	ongeliefd	7	15
zittenblijvers	geliefd	7	53
	ongeliefd	6	14
BuO-kandidaten	geliefd	6	14
	ongeliefd	3	4
aantal leerlingen		46	220
$\chi^2 = 18.32$	df = 5	p < .01	

Hieruit zou - zij het met de grootst mogelijke omzichtigheid, gelet op de soms lage frequenties - afgeleid kunnen worden dat het eerder gesignaleerde verband tussen prestatiepositie en geliefdheid (vgl. par. 7.4) zich in functie van de sexe-congruentie manifesteert. Immers, vrouwelijke leerkrachten laten weliswaar hun sympathie met betrekking tot de meisjesleerlingen al naar gelang hun prestatiepositie sterk variëren, maar dat neemt niet weg dat zij naar verhouding zelfs onder de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs altijd nog meer meisjes als sympathiek ervaren dan hun mannelijke collega's, bij welke van de drie prestatiegroepen dan ook.

7.6. DE OORDEELSVORMING OVER LEERPROBLEMATISCHE LEERLINGEN UIT DE LAGERE MILIEUS

Onder de leerlingen met leerproblemen treft men disproportioneel veel kinderen uit de zogenaamde lagere sociaal-economische milieus aan. Ze zijn in het LOM-, maar meer nog in het MLK-onderwijs (of de buitenlandse equivalenten daarvan) oververtegenwoordigd (vgl. Van der Wissel, 1978; Lanier, 1975; Probst, 1973; Broadhead, 1972). Een enkel onderzoek daarnaar verricht toont zelfs een oververtegenwoordiging van arbeiderskinderen onder de zittenblijvers aan (vgl. Löwe, 1963). In feite betreft het hier een variatie op een bekend thema; prestatiepositie, of ruimer: schoolsucces blijkt met sociale afkomst gecorreleerd (vgl. onder meer Van Heek e.a., 1972).

Nu kunnen in het kader van dit onderzoek de overgangers moeilijk tot de succesvolle leerlingen worden gerekend. Ze werden immers door hun leerkrachten net als de zittenblijvers en de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs als leerproblematisch gedefinieerd. Niettemin blijken zij voor zo'n 60 % uit het midden en hoge milieu afkomstig, terwijl dat voor slechts 28 % van de potentiële ML-kinderen opgaat. Wanneer we althans op de *inschatting* van het ouderlijk milieu door de leerkrachten afgaan. Nemen we die als criterium, dan manifesteert zich een nauwe samenhang tussen (relatieve) prestatiepositie en sociale achtergrond (vgl. tabel 48).

Tabel 48. Aantallen leerproblematische leerlingen, onderscheiden naar sociale afkomst zoals door de leerkracht ingeschat, per leerlingtype weergegeven

Ingeschat milieu	over- gangers		zitten- blijvers		LOM- kandidaten		ML- kandidaten	
	N	%	N	%	N	%	N	%
laag	214	40	111	48	46	53	23	72
midden	276	51	108	47	36	41	8	25
hoog	47	9	11	5	5	6	1	3
aantal leerlingen	537 (100 %)		230 (100 %)		87 (100 %)		32 (100 %)	

$$\chi^2 = 20.36 \quad df = 6 \quad p < .01$$

Verlaten we ons echter op de verdeling naar sociaal-economische status, vastgesteld op basis van het beroep van de ouders van de leerlingen, dan ontstaat er een ander beeld, en valt de samenhang tussen prestatiepositie en sociale afkomst zelfs weg (vgl. tabel 49).

Tabel 49. Aantallen leerproblematische leerlingen onderscheiden naar sociaal-economische status, bepaald op basis van het beroep van de vader of moeder, per leerlingtype weergegeven

Sociaal-economische status	over- gangers		zitten- blijvers		LOM- kandidaten		ML- kandidaten	
	N	%	N	%	N	%	N	%
laag	197	48	102	58	27	51	13	62
midden	160	39	57	33	19	36	8	38
hoog	53	13	16	9	7	13	0	-
aantal leerlingen	410 (100 %)		175 (100 %)		53 (100 %)		21 (100 %)	

$$\chi^2 = 9.22 \quad df = 6 \quad p > .10$$

Vergelijken we de tabellen dan blijken de leerkrachten met hun milieu-inschatting naar het midden te trekken. Geldt dat in sterkere mate voor het milieu van de overgangers en de zittenblijvers, het gaat ook nog enigszins op voor dat van de LOM-kandidaten. Aan de andere kant is het opvallend dat, wanneer het beroepsniveau van de ouders als uitgangspunt wordt genomen, het milieu van de ML-kandidaten in de perceptie van de leerkrachten nogal eens onderschat wordt. Klaarblijkelijk hanteren leerkrachten bij de inschaling van het milieu van hun leerlingen andere, respectievelijk ruimere criteria dan de sociaal-economische status in strikte zin. Al dan niet vermeende belangstelling van de kant van de ouders voor het onderwijs in het algemeen en de prestaties van hun kinderen in het bijzonder zou zo'n criterium kunnen zijn. In dit verband informeerden we bij de leerkrachten naar het bezoek aan ouderavonden door de ouders van de als leerprobleematisch ervaren kinderen. Bovendien stelden wij de leerkrachten de vraag van welke kant het initiatief voor de overige contacten tussen hen en de ouders doorgaans ligt. Gegevens hierover staan in de tabellen 50 en 51.

Tabel 50. De frequentie van het bezoek aan ouderavonden van ouders van leerprobleematische leerlingen, naar leerlingtype onderscheiden (tussen haakjes de rijpercentages)

leerlingtype	bezoek ouderavonden		
	altijd	zelden	nooit
overgangers	375 (67)	142 (25)	46 (8)
zittenblijvers	151 (61)	70 (28)	27 (11)
LOM-kandidaten	65 (71)	20 (22)	7 (7)
ML-kandidaten	20 (63)	10 (31)	2 (6)
aantal leerlingen	611 (65)	242 (26)	82 (9)

$\chi^2 = 4.97$ $df = 6$ $p < .50$

Tabel 51. De frequentie van het initiatief tot contact tussen leerkrachten en ouders van leerproblematische leerlingen, naar leerlingtype onderscheiden (tussen haakjes de rijpercentages)

leerlingtype	initiatief tot contact	
	leerkracht	ouders
overgangers	203 (42)	286 (58)
zittenblijvers	107 (49)	111 (51)
LOM-kandidaten	38 (45)	46 (55)
ML-kandidaten	13 (45)	16 (55)
aantal leerlingen	361 (44)	459 (56)

$\chi^2 = 3.50$ $df = 3$ $p < .25$

Welnu, noch met betrekking tot het bezoek aan ouderavonden, noch wat het initiatief tot de overige contacten betreft, doen zich in het oog springende verschillen tussen de ouders van de verschillende leerlingtypen voor. Voorzover contacten met de school daarvoor een indicatie zijn, tonen de ouders van overgangers, zittenblijvers en kandidaten voor het buitengewoon onderwijs, zich gelijkelijk geïnteresseerd in de prestaties van hun kinderen. Maar ook al kunnen deze cijfers uiteraard niets over de kwaliteit van het contact tussen ouders en school onthullen, ze staan in elk geval in schril contrast met de door de leerkracht gepercipieerde onderwijshouding van de ouders.

Tabel 52. De door leerkrachten gepercipieerde schoolhouding van ouders van leerproblematische leerlingen, naar leerlingtype weergegeven (tussen haakjes de rijpercentages)

leerlingtype	gepercipieerde schoolhouding		
	vriendelijk	onverschillig	vijandig
overgangers	426 (77)	118 (21)	9 (2)
zittenblijvers	155 (65)	77 (32)	7 (3)
LOM-kandidaten	49 (55)	38 (43)	2 (2)
ML-kandidaten	14 (50)	9 (32)	5 (18)
aantal leerlingen	644 (71)	242 (27)	23 (2)

$\chi^2 = 31.28$ $df = 6$ $p < .01$

Uit tabel 52 valt op te maken dat , moeten we althans de leerkrachten geloven, de 'schoolvriendelijkheid' van de ouders gestaag afneemt naarmate hun kinderen het op school slechter doen; 50 % van de ouders van potentiële

ML-kinderen wordt zelfs een schoolonverschillige of -vijandige houding toegedicht. Dergelijke ogenschijnlijke ongerijmdheden laten zich niet makkelijk verklaren, zeker niet op basis van de gegevens waarover wij beschikken. Schwartz (1974) heeft wel met het nodige cynisme geopperd dat leerkrachten de onderwijsbetrokkenheid van de ouders eenvoudig aflezen aan het schoolsucces van hun kinderen (p. 11). Ons inziens is het al even plausibel dat ook het door de leerkrachten waargenomen gedrag van de kinderen een dergelijke functie vervult.

Mede tegen deze achtergrond willen we de oordeelsvorming over leerproblematische leerlingen uit de lagere milieus door leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst aan een nader onderzoek onderwerpen. We veronderstellen daarbij dat leerkrachten die zelf van oorsprong afkomstig zijn uit de lagere sociaal-economische strata vanwege hun mogelijk grotere affiniteit met leerlingen uit het lagere milieu tot een milder en genuanceerder oordeel inzake hun gedrag en sociale achtergrond komen dan leerkrachten uit de hogere klassen.

In de figuren 6.a tot en met 6.e zijn de beoordelingsprofielen weergegeven zoals die werden geschetst door enerzijds leerkrachten uit de lagere, anderzijds leerkrachten uit de hogere milieus. Links de profielen van de leerlingen die tot het lage milieu moeten worden gerekend, rechts - wederom ter completering van het beeld - de profielen van de leerlingen die uit de hogere milieus afkomstig zijn. Tabel 53 vermeldt de gemiddelden en standaarddeviaties, per item weergegeven; de tabellen 54 tot en met 58 de univariate toetsresultaten.

Tabel 53. Gemiddelden en standaarddeviaties van de beoordelingen naar gedrags- en milieu-aspecten van leerproblematische leerlingen uit lagere en hogere milieus door leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst

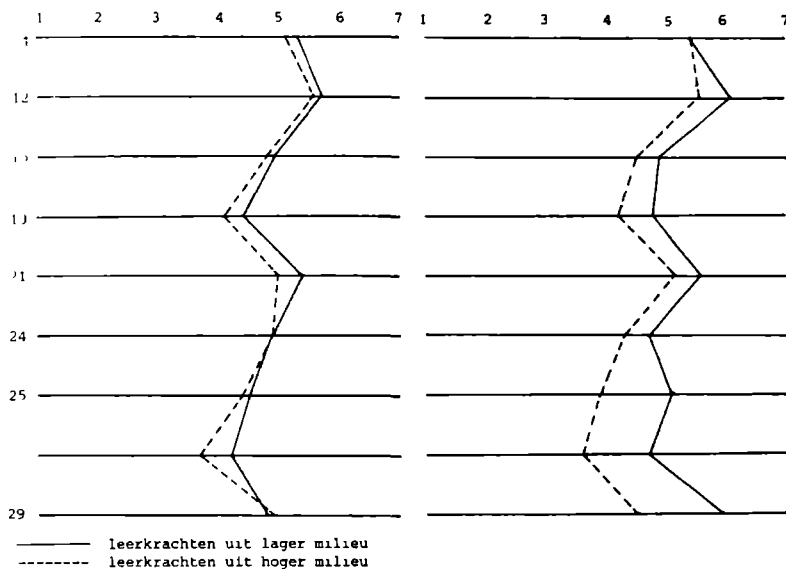
		lkr. lager ll. lager gem. SD		lkr. hoger ll. hoger gem. SD		lkr. lager ll. hoger gem. SD		lkr. hoger ll. hoger gem. SD	
4	let goed op	5.31	1.59	5.06	1.89	5.42	1.56	5.38	1.61
12	verdiept in werk	5.71	1.68	5.59	1.69	6.08	1.51	5.62	1.50
15	voortdurend waarschuwen	- 4.91	1.98	4.79	2.12	4.29	1.56	4.46	2.30
19	werkt stil voor zichzelf	4.38	1.97	4.10	2.07	4.75	1.86	4.23	1.92
21	oppervlakkig	- 5.41	1.63	5.03	1.78	5.58	1.16	5.23	1.48
24	denkt nooit na	- 4.86	1.55	4.88	1.54	4.67	1.07	4.31	1.44
25	opdracht uitvoeren	4.50	1.86	4.42	1.83	5.08	0.67	3.92	1.85
27	houdt op bij aand. leerkr.	4.16	1.76	3.66	2.02	4.67	1.61	3.62	2.10
29	werkt in zelfde houding	4.84	2.09	4.91	1.99	5.92	0.67	4.54	1.27
2	wordt gauw kwaad	- 4.45	2.15	4.01	2.07	5.25	0.97	4.31	1.75
7	aan belofte houden	3.88	1.68	3.92	1.78	3.75	1.55	3.54	1.98
11	spot met fouten	- 4.64	1.69	3.97	1.57	4.83	1.59	3.46	1.71
13	op teentjes getrapt	- 4.59	2.04	4.09	1.98	5.17	1.59	3.23	1.92
16	ongelijk toegeven	4.33	1.94	3.75	1.84	4.17	1.59	3.23	1.42
18	geven zonder bedenking	4.12	1.88	3.53	1.74	4.50	1.31	3.15	1.86
20	wordt boos	- 4.33	1.98	4.14	2.11	5.50	1.31	3.15	1.77
22	plaagt andere kinderen	- 4.00	1.90	3.58	2.01	4.25	1.82	2.62	1.80
30	aan verbod houden	3.91	2.01	3.79	2.08	4.75	1.76	3.38	2.40
3	vertelt geen verhaaltje	- 3.83	2.08	3.75	2.05	3.58	1.56	3.54	2.47
6	zit vol initiatief	4.60	1.98	4.82	1.85	4.00	1.41	4.69	1.75
8	zoekt gezelschap	3.34	2.13	3.12	1.85	3.58	2.02	3.38	2.18
9	druktemaker	- 4.24	2.20	3.77	2.16	5.17	1.34	3.77	2.13
10	wacht af	- 4.21	2.19	4.41	2.19	3.33	1.67	5.08	1.55
14	het eerste bij	3.88	2.15	3.87	2.09	3.25	1.60	4.62	1.94
23	zit overal met neus bovenop	3.74	2.07	3.87	1.86	3.92	1.78	3.92	1.89
1	maakt zich zorgen	4.86	1.87	4.56	1.92	4.58	1.16	4.77	2.05
5	reageert emotioneler	- 4.72	1.64	4.63	1.63	4.83	1.19	4.38	1.71
17	uit gewone doen bij fout	4.28	1.94	4.75	1.79	3.92	1.83	4.69	1.89
26	raakt van streek	- 4.24	2.16	4.19	1.79	4.50	1.51	3.69	1.03
28	wordt onzeker	- 4.74	1.77	4.60	1.67	4.58	1.56	4.38	1.50
31	ouders helpen niet bij huisw.	- 4.31	2.02	4.12	2.19	2.42	2.23	1.92	0.95
32	goed taalgebruik	5.57	1.48	5.52	1.73	2.75	1.86	2.38	1.76
33	leerzame plaatsen bezoeken	5.57	1.53	5.44	1.66	3.00	2.00	2.08	1.26
34	stabiel thuismilieu	5.16	1.74	4.74	1.89	2.92	2.19	2.69	1.97
35	ouders met algem. ontw.	6.00	0.94	5.96	1.17	3.33	2.23	1.69	0.75
36	leerzaam speelgoed	5.45	1.49	5.44	1.57	3.00	1.71	2.15	0.80
37	ldm. bibl. onbelangrijk	- 4.43	2.10	4.35	2.15	3.25	2.09	2.92	1.80
38	TV kijken, ongeacht progr.	- 5.64	1.51	5.56	1.42	4.00	2.26	3.08	1.61
39	omgang vriendjes	5.12	1.58	5.01	1.78	3.33	2.06	3.38	1.89
Aantal observaties		58		117		22		23	

Tabel 54. Univariate toetsresultaten van de verlijking in beoordeling tussen leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst van leerlingen uit lagere milieus resp. hogere milieus met betrekking tot de items die de werkhouding betreffen

	leerlingen uit lager milieu		leerlingen uit hoger milieu	
	F*	p	F*	p
4 let goed op	.75	.39	.01	.96
12 verdiept in werk	.19	.67	.60	.45
15 voortdurend waarschuwen	.13	.72	.33	.57
19 werkt stil voor zichzelf	.71	.40	.47	.50
21 oppervlakkig	1.87	.17	.43	.52
24 denkt nooit na	.01	.94	.49	.49
25 opdracht uitvoeren	.08	.78	4.21	.05
29 werkt in zelfde houding	.04	.85	11.29	.00

* df = 1,173 * df = 1,23
 Multiv.F: 0.84 Multiv.F: 1.25
 p < .57 p < .33

Figuur 6.a. Beoordelingsprofielen van leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst ten aanzien van de werkhouding; links met betrekking tot leerlingen uit lagere, rechts met betrekking tot leerlingen uit hogere milieus

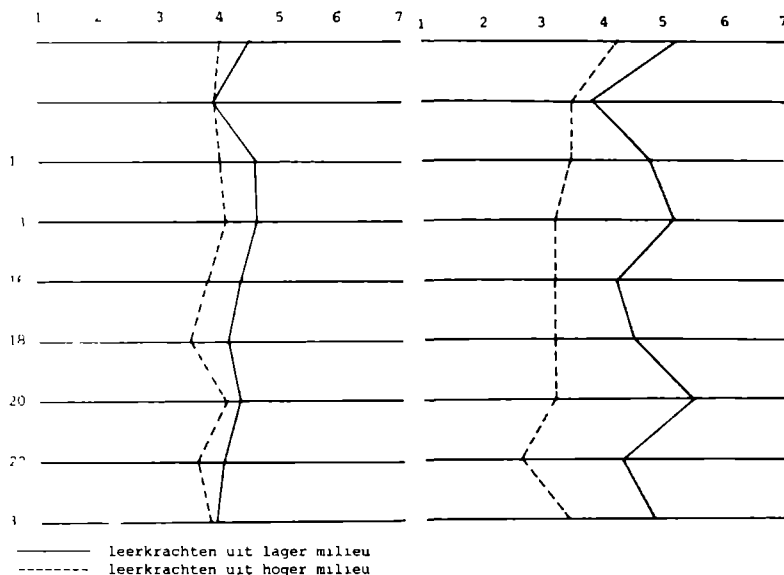


Tabel 55. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst van leerlingen uit lagere resp. hogere milieus met betrekking tot de items die de sociale omgang betreffen

	leerlingen uit lager milieu		leerlingen uit hoger milieu	
	F*	p	F*	p
11 spot met fouten	6.56	.01	4.29	.05
13 op teentjes getrapt	2.34	.13	7.47	.01
16 ongelijk toegeven	3.65	.06	2.42	.13
18 geven zonder bedenking	4.23	.04	4.29	.05
20 wordt boos	.33	.57	13.93	.00
22 plaagt andere kinderen	1.74	.19	5.10	.03
30 aan verbod houden	.13	.72	2.59	.12

* df = 1,173 * df = 1,23
 Multiv.F: 1.81 Multiv.F: 1.78
 p < .09 p < .16

Figuur 6.b. Beoordelingsprofielen van leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst ten aanzien van de sociale omgang; links met betrekking tot leerlingen uit lagere, rechts met betrekking tot leerlingen uit hogere milieus

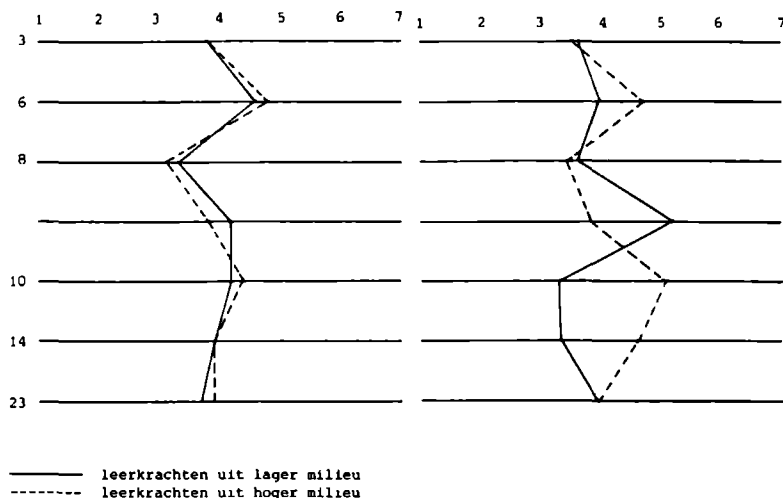


Tabel 56. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst van leerlingen uit lagere resp. hogere milieus met betrekking tot de items die extraversie betreffen

	leerlingen uit lager milieu		leerlingen uit hoger milieu	
	F*	p	F*	p
3 vertelt geen verhaaltje	.05	.82	.01	.96
6 zit vol initiatief	.51	.48	1.17	.29
8 zoekt gezelschap	.52	.47	.06	.82
10 wacht af	.34	.56	7.32	.01
14 het eerste bij	.01	.98	3.64	.07
23 zit overal met neus bovenop	.18	.68	.01	.99

* df = 1,173 * df = 1,23
 Multivar.F: .41 Multivar.F: 1.88
 p < .87 p < .14

Figuur 6.c. Beoordelingsprofielen van leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst ten aanzien van extraversie; links met betrekking tot leerlingen uit lagere, rechts met betrekking tot leerlingen uit hogere milieus

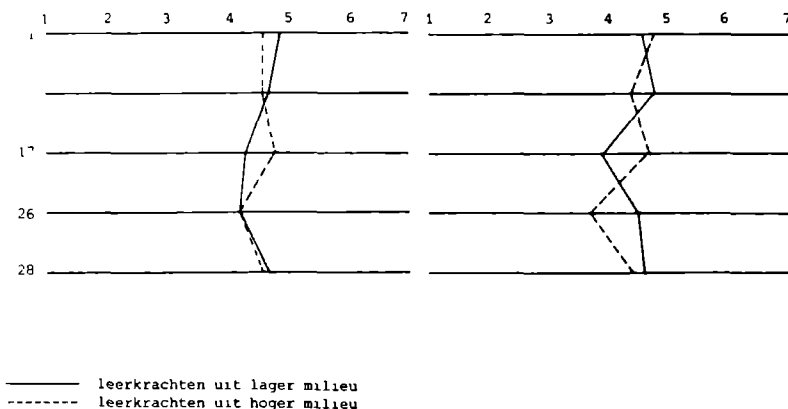


Tabel 57. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst van leerlingen uit lagere resp. hogere milieus met betrekking tot de items die emotionaliteit betreffen

	leerlingen uit lager milieu		leerlingen uit hoger milieu	
	F*	p	F*	p
1 maakt zich zorgen	1.00	.32	.08	.79
5 reageert emotioneler	.12	.73	.57	.46
17 uit gewone doen bij fout	2.60	.11	1.08	.31
26 raakt van streek	.03	.86	2.48	.13
28 wordt onzeker	.27	.60	.10	.75

* df = 1,173	* df = 1,23
Multiv.F: 1.31	Multiv.F: .66
p < .26	p < .66

Figuur 6.d. Beoordelingsprofielen van leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst ten aanzien van emotionaliteit; links met betrekking tot leerlingen uit lagere, rechts met betrekking tot leerlingen uit hogere milieus



Tabel 58. Univariate toetsresultaten van de vergelijking in beoordeling tussen leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst van leerlingen uit lagere resp. hogere milieus met betrekking tot de items die het milieu betreffen

	leerlingen uit lager milieu		leerlingen uit hoger milieu	
	F*	p	F*	p
31 ouders helpen niet met huisw.	.31	.58	.53	.47
32 goed taalgebruik	.03	.86	.25	.62
33 leerzame plaatsen bezoeken	.23	.63	1.94	.18
34 stabiel thuismilieu	1.93	.17	.07	.79
35 ouders met algem. ontw.	.06	.81	6.29	.02
36 leerzaam speelgoed	.01	.96	2.59	.12
37 lidm. bibl. onbelangrijk	.06	.81	.18	.68
38 TV kijken, ongeacht progr.	.10	.75	1.41	.25
39 omgang vriendjes	.17	.69	.01	.95

* df = 1,173

Multiv.F: .25

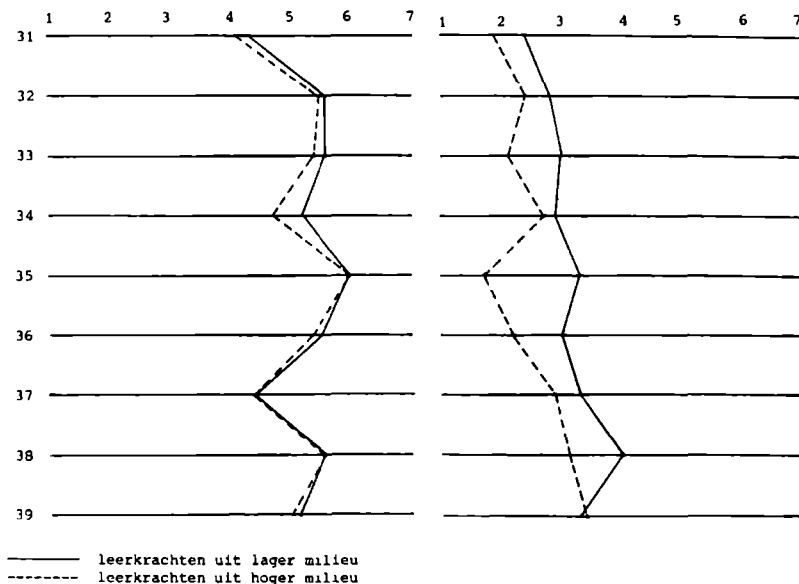
p < .99

* df = 1,23

Multiv.F: 1.01

p < .47

Figuur 6.e. Beoordelingsprofielen van leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst ten aanzien van het milieu; links met betrekking tot leerlingen uit lagere, rechts met betrekking tot leerlingen uit hogere milieus



Welnu, uit een vergelijking van de profielen en een inspectie van de toetsresultaten valt al snel te concluderen dat leerkrachten, van oorsprong afkomstig uit de lagere sociaal-economische klassen, zich in geen enkel opzicht een milder oordeel over leerlingen uit de lagere milieus vormen dan hun collega's van hogere sociale afkomst. De sociale omgang van de leerlingen uit de lagere milieus wordt door hen zelfs iets ongunstiger beoordeeld. Een relatieve strengheid van oordeelsvorming die zich overigens ook ten aanzien van leerlingen uit de hogere milieus lijkt voor te doen, al suggereren de profielen van deze groep leerlingen grotere verschillen dan uit de (multivariate) toetsresultaten opgemaakt mag worden.

Komen leerkrachten uit de lagere sociaal-economische strata al niet tot een milder oordeel, tot een genuanceerdere oordeelsvorming over leerlingen uit de lagere milieus komen ze, vergeleken met leerkrachten uit de hogere strata, al evenmin (vgl. tabellen 59 en 60).

tabel 59. Gemiddelden en standaarddeviaties voor de dispersie van de beoordelingsprofielen van leerproblematische leerlingen uit de lagere milieus van leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst, per subset van variabelen (factor) weergegeven

Factoren	Sociaal-economische afkomst leerkracht	Gemiddelde dispersie	SD
werkhouding	laag	1.17	.59
	hoog	1.19	.61
sociale omgang	laag	1.26	.56
	hoog	1.20	.49
extraversie	laag	1.28	.70
	hoog	1.59	.71
emotionaliteit	laag	1.66	.76
	hoog	1.63	.57
milieu	laag	1.28	.63
	hoog	1.48	.60

Tabel 60. Univariate toetsresultaten van de vergelijking van de dispersie van de beoordelingsprofielen met betrekking tot leerproblematische leerlingen uit de lagere milieus van leerkrachten van onderscheiden sociaal-economische afkomst

Factoren	F*	p	β	r
werkhouding	.79	.37	.17	.21
sociale omgang	3.62	.06	.54	.46
extraversie	8.20	.01	-.63	-.69
emotionaliteit	.00	.99	-.15	.01
milieu	5.13	.02	-.51	-.55

* df: 1,317 Multivariate F: 3.39 (p < 0.0)

Hun oordeel vertoont in een aantal opzichten zelfs aanmerkelijk minder nuances. Beoordelen zij de sociale omgang en het extraverte gedrag eenduidiger, nog het meest verrassend is hun minder genuanceerde profilering van het ouderlijk milieu van de betreffende leerlingen. Kunnen we ons nog voorstellen dat oorspronkelijke statusverschillen door opleiding en beroepsrol zijn genivelleerd en zich derhalve in het geheel niet in de oordeelsvorming laten gelden, dat ze zich op deze onverwachte wijze toch lijken te manifesteren zou om een verklaring in termen van de referentiegroepen-theorie van Merton (1959) en haar psychologische implicaties kunnen vragen, waar wij ons vooralsnog niet aan willen wagen.

Blijken, geheel in strijd met de gestelde hypothese, leerkrachten, van oorsprong afkomstig uit de lagere sociaal-economische klassen in vergelijking met hun collega's van hogere afkomst tot een milder noch genuanceerder oordeelsvorming over leerlingen uit de lagere milieus te komen, verschillen in selectie tussen leerkrachten van onderscheiden sociale afkomst laten zich al evenmin waarnemen. Ter illustratie dienen de tabellen 61 tot en met 63.

Tabel 61. Vergelijking tussen leerkrachten naar onderscheiden sociaal-economische afkomst naar de aantallen overgangers en zittenblijvers onder de leerproblematische leerlingen, naar milieu gespecificeerd

leerkracht	leerlingen uit laag milieu		leerkracht	leerlingen uit hoog milieu	
	overgangers	zittenblijvers		overgangers	zittenblijvers
laag milieu	32	18	laag milieu	57	24
hoog milieu	177	91	hoog milieu	258	95
aantal ll.	209	109	aantal ll.	315	119
$\chi^2 = 0.11$	df = 1	p > .10	$\chi^2 = 0.31$	df = 1	p > .10

Tabel 62. Vergelijking tussen leerkrachten naar onderscheiden sociaal-economische afkomst naar aantallen binnen het regulier onderwijs te handhaven en naar het BuO te wijzen leerproblematische leerlingen, naar milieu gespecificeerd

leerkracht	leerlingen uit laag milieu		leerkracht	leerlingen uit hoog milieu	
	regulier onderwijs	buitengewoon onderwijs		regulier onderwijs	buitengewoon onderwijs
laag milieu	52	11	laag milieu	81	5
hoog milieu	268	54	hoog milieu	380	45
aantal ll.	318	65	aantal ll.	461	50
$\chi^2 = 0.15$	df = 1	p > .10	$\chi^2 = 1.48$	df = 1	p > .10

Tabel 63. Vergelijking tussen leerkrachten naar onderscheiden sociaal-economische afkomst naar aantallen zittendblijvers en naar het LOM-onderwijs te verwijzen leerlingen, naar milieu gespecificeerd

leerkracht	leerlingen uit laag milieu		leerkracht	leerlingen uit hoog milieu	
	zitten-blijvers	LOM-kandidaten		zitten-blijvers	LOM-kandidaten
laag milieu	18	10	laag milieu	24	4
hoog milieu	91	32	hoog milieu	95	37
aantal ll.	109	42	aantal ll.	119	41
$\chi^2 = 0.86$	df = 1	p > .10	$\chi^2 = 2.07$	df = 1	p > .10

7.7. DE MOTIVATIONELE ATTITUDE EN DE INSTELLING MET BETREKKING TOT INDIVIDUALISERING

Ter afsluiting van dit hoofdstuk zullen we de samenhang tussen nog een tweetal leerkrachtkarakteristieken en de beoordeling en selectie van leerproblematische kinderen verkennen. Het betreft enerzijds de mate waarin leerkrachten hun onderwijs weten te individualiseren, anderzijds hun, wat genoemd zou kunnen worden, motivationele attitude ten opzichte van kinderen met leerproblemen. Zeker met betrekking tot het eerstgenoemde aspect zijn in de literatuur interessante suggesties gedaan. Zo heeft Adelman (1978) wel geopperd dat naarmate leerkrachten hun onderwijs individualiseren, zij niet alleen minder kinderen met leerproblemen signaleren, maar bovendien binnen deze ogenschijnlijk homogene groep nauwkeuriger differentiaties weten aan te brengen en derhalve minder leerlingen naar het buitengewoon onderwijs verwijzen. Dat de motivationele attitude jegens kinderen met leerproblemen eveneens zijn invloed op tenminste het aantal verwijzingen laat gelden, is al niet minder plausibel. Niettemin zullen onze analyses in dezen van zuiver exploratieve aard moeten zijn omdat het beschikbaar meetinstrumentarium lang niet aan alle vereisten bleek te voldoen. Zo werd de aan Goodacre (1968) ontleende schaal met behulp waarvan wij de 'individualisering' willen bepalen, niet op betrouwbaarheid getoetst; bovendien bracht Goodacre de scores op de afzonderlijke items slechts in verband met een aantal andere leerkrachtvariabelen zoals leeftijd, politieke gezindheid en dergelijke. Over de predictieve validiteit van het instrument bestond dan ook geen enkele zekerheid. Die was er evenmin met betrekking tot de motivationele attitudeschaal, een gereduceerde versie van een door Alberga (1974) ontwikkeld instrument (vgl. par. 4.4.3.). Om deze reden alleen al moeten de in tabel 64 gepresenteerde gegevens met de nodige terughoudendheid worden geïnterpreteerd. De in deze tabel weergegeven toetsresultaten betreffen de samenhang tussen aan de ene kant de scores van de leerkrachten op de individualiserings- en motivationele attitudeschaal, aan de andere kant de scores die de leerlingen qua prestatiepositie en geliefdheidsstatus kregen toegekend, alsmede hun beoordelingsscores op de vijf profielvariabelen werkhouding, sociale omgang, extraversie, emotionaliteit en milieu.

Tabel 64. Univariante toetsresultaten van het verband tussen de scores van leerkrachten op respectievelijk de individualiserings- en motivationele attitudeschaal en de door hen aan leerlingen toegekende scores met betrekking tot geliefdheid, prestatiepositie en beoordeling op de vijf profieldimensies

leerkracht- kenmerken	l e e r l i n g k e n m e r k e n													
	geliefd- heid		prestat.- positie		werk- houding		sociale omgang		extra- versie		emotio- naliteit		milieu	
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
individu- lisering	3.30	.04	3.83	.02	.07	.93	.92	.40	.16	.86	.55	.58	.84	.43
motivati- attitude	2.50	.08	3.09	.05	.19	.82	.01	.99	.13	.83	1.43	.24	.87	.42

df univariate F (individualisering) : 2,766

df univariate F (motivationale attitude): 3,838

.

De resultaten tonen een uiterst zwakke samenhang tussen de leerkracht- en leerlingkenmerken aan. Nu zal dat voor een deel geweten kunnen worden aan de beperkte 'range' van de gecorreleerde variabelen en voor een ander deel teruggevoerd kunnen worden op het feit dat één enkele score van de leerkracht op de afzonderlijke schalen gerelateerd werd aan meerdere van diezelfde leerkracht afkomstige typering van de leerlingen in termen van beoordeling, prestatiepositie en geliefdheidsstatus. Niettemin, waar de p-waarden op een zeker significant verband wijzen, lijkt dat niet willekeurig tot stand gekomen. Naarmate leerkrachten hun onderwijs individualiseren en naarmate zij een gunstiger attitude ten opzichte van leerproblematische kinderen innemen, ervaren zij hen als sympathieker en blijken zij minder streng in hun selectie. Dat wat dat laatste aangaat het verband zelfs sterker is dan de toetsresultaten suggereren, wijzen de tabellen 65 en 66 uit.

Tabel 65. Aantallen leerproblematische leerlingen, onderscheiden naar prestatiepositie in samenhang met de instelling van de leerkracht met betrekking tot de individualisering van het onderwijs (tussen haakjes de rijpercentages)

Instelling leerkracht m.b.t. individualisering	over- gangers		zitten- blijvers		LOM- kandidaten		ML- kandidaten	
-	171	(59)	72	(25)	33	(12)	12	(4)
±	192	(58)	91	(27)	34	(10)	16	(5)
+	134	(68)	48	(25)	13	(6)	1	(1)

$\chi^2 = 12.75$ df = 6 p < .05

Tabel 66. Aantallen leerproblematische leerlingen, onderscheiden naar prestatiepositie in samenhang met de motivationele attitude van de leerkrachten opzichte van de kinderen met leerproblemen (tussen haakjes de rijpercentages)

Motivationele attitude van de leerkracht	over-gangers	zitten-blijvers	LOM-kandidaten	ML-kandidaten
—	168 (58)	65 (23)	41 (14)	14 (5)
+	245 (58)	126 (30)	36 (9)	13 (3)
+	135 (66)	50 (24)	16 (8)	5 (2)

$$\chi^2 = 14.70 \quad df = 6 \quad p < .02$$

Valt uit tabel 65 de samenhang tussen mate van individualisering en de selectie naar prestatiepositie op te maken, uit tabel 66 blijkt het verband tussen dat laatste en de motivationele attitude. Naarmate leerkrachten met andere woorden op beide schalen positiever scoren, blijken zij minder leerlingen voor een verwijzing naar het buitengewoon onderwijs voor te dragen. Uitkomsten, dunkt ons, die verder maar vooral nauwkeuriger onderzoek alleszins rechtvaardigen.

TERUGBLIK EN EVALUATIE

8.1. INLEIDING

Deze studie werd vanuit zowel een praktijkgeoriënteerde als een theoretische belangstelling uitgevoerd. Een praktijkgeoriënteerde waar het de selectie- en verwijzingsproblematiek in het lager onderwijs betreft; een theoretische waar het om de typificatietheorieën van Schütz en Cicourel gaat. In beide gevallen staat de subjectieve oordeelsvorming centraal. Wat die mengeling van interesses aan inzicht en uitzicht geboden heeft, zullen we hier nog eens kort weergeven en becommentariëren.

8.2. ACHTERGROND

Centraal in het onderzoek stond de aan de selectie van leerproblematische kinderen ten grondslag liggende oordeelsvorming van leerkrachten. Wij stelden de vraag hoe zij deze zogenaamde slechte leerlingen differentiërend weten te beoordelen. Wat brengt hen ertoe om sommige van die leerlingen ondanks de problemen toch naar een hogere klas te bevorderen, terwijl zij het met het oog op anderen raadzaam achten 'het jaar nog eens over te doen', om een enkele andere zelfs voor een plaatsing in het buitengewoon onderwijs voor te dragen.

Traditiegetrouw luidt het antwoord op die vraag kort en bondig: het niveau van de leerprestaties. In die geest redenerend zou bijvoorbeeld de zittenblijver altijd nog minder 'slecht' zijn dan diens klasgenoot die naar het onderwijs voor moeilijk lerenden wordt verwezen. Men gaat er dan vanuit dat leerkrachten de leerproblematiek, maar tevens de ernst daarvan, louter hebben te ontdekken en derhalve de selectie onafhankelijk van het selecterend handelen zelf zou zijn.

Leerprestaties laten zich echter niet vaststellen met de nauwkeurigheid die rapportcijfers suggereren. Bovendien kon uit beschikbaar empirisch materiaal worden afgeleid dat variaties naar omvang en soort leerproblematiek niet zonder

meer verklaard kunnen worden door de gewoonlijk relevant geachte factoren intelligentie (IQ) en sociaal-economisch milieu. Leerkrachten doen dan ook meer dan het meten van schoolprestaties. Ze wikken en wegen die in het licht van andere waarnemingen. Kortom, zij beoordelen leerlingen, en niet slechts hun cognitieve capaciteiten.

Maar waar letten leerkrachten dan zoal op; door welke dimensies laten zij hun waarneming structureren; wat is de aard van hun perceptueel referentiekader? Of, om dat meer in de lijn van de gekozen theoretische uitgangspositie te formuleren: we vroegen ons af op basis van welke standaard- of normaliteitsverwachtingen leerkrachten ertoe komen onderscheiden typificaties van leerproblematieke kinderen te vormen; typificaties die binnen die ogenschijnlijk homogene groep de 'overganger', de 'zittenblijver' en de 'kandidaat voor het buitengewoon onderwijs' herkenbaar maken. 'Het' antwoord op die vraag kan moeilijk worden gegeven; we konden daar hooguit een poging toe doen.

8.3. NORMALITEITSVERWACHTINGEN EN OORDEELSVORMING

De normaliteitsverwachtingen van leerkrachten brachten we in beeld door hen een drietal fictieve leerlingen - de beste, de doorsnee en de slechte - op basis van een groot aantal gedrags- en milieubeschrijvingen te laten profileren. Konden we de beoordelingsrelevantie van de milieubeschrijvingen slechts vermoeden, de relevantie van het beschreven gedrag voor de onderwijsleersituatie mocht worden verondersteld. Zaal (1978) aan wiens beoordelingsschaal ze werden ontleend, had leerkrachten immers zelf de items laten formuleren.

Een factoranalyse van de normaliteitsverwachtingen bracht een vijftal factoren of dimensies aan het licht. Vier daarvan representeren de ook al door Zaal onderscheiden gedragsdomeinen, te weten: werkhouding, sociale omgang, extravertie en emotionaliteit, terwijl de toegevoegde items eenduidig een vijfde factor - milieu - vormen. Dimensies die, althans in de voorstelling van leerkrachten, opmerkelijk genoeg alle met leerprestaties bleken te zijn geassocieerd. Zo werd de fictieve of stereotype slechte leerling op de verschillende dimensies louter negatief beoordeeld. Vergeleken met 'de' doorsnee-, maar meer nog in vergelijking met 'de' beste leerling, schiet deze in alle opzichten tekort. Niet alleen zijn werkhouding is onder de maat, ook zijn omgang met klasgenootjes laat te wensen over. Hij zou introvert en emotioneel labiel zijn en afkomstig uit een weinig stimulerend milieu. Vooral dat laatste verdient de aandacht. Want uit het gegeven dat leerkrachten in hun beoordeling van leerlingen anticiperen op de omstandigheden bij het kind thuis, mag worden afgeleid dat zij in hun oor-

deelsvorming de problematiek van de kansenongelijkheid in het onderwijs reproduceren. Naast de werkhouding bleek overigens, gelet op het percentage verklaarde variantie, het milieu de belangrijkste beoordelingsdimensie te zijn.

De dimensionaliteit van de normaliteitsverwachtingen ten aanzien van het stereotype van de slechte leerling bleek identiek aan die van de oordeelsvorming over de feitelijke leerprobleematische leerlingen. Ook met betrekking tot deze laatste dienden de werkhouding en het ouderlijk milieu zich als de belangrijkste beoordelingsdimensies aan. Deze invariantie interpreteerden we als een ondersteuning van de stellingname van Schutz en Cicourel. Immers, de overeenkomst in beoordelingsdimensionaliteit tussen het stereotype van de slechte enerzijds, de feitelijke probleemleerlingen anderzijds, maakt het aannemelijk dat de normaliteitsverwachtingen de waarneming structureren. De onderwijsleersituatie lijkt tot anonieme oordeelsvorming uit te nodigen.

8.4. OORDEELSVORMING EN SELECTIE

Vergelijking van de beoordelingsprofielen van de feitelijke probleemleerlingen leerde dat de anonimiteit van de oordeelsvorming tendentieel doorbroken wordt ten gunste van de 'zittenblijver' en de 'overganger'. Weet de overganger, in vergelijking met het stereotype van de slechte leerling, zich zelfs op alle dimensies milder beoordeeld, de zittenblijver nog op een drietal. Worden die twee onderling vergeleken, dan blijken niet alleen de werkhouding, maar ook het milieu van de overganger gunstiger in beeld gebracht. De beoordelingsprofielen van de kandidaten voor het LOM- en MLK-onderwijs vielen nagenoeg samen met dat van de stereotype slechte leerling, ofschoon het potentiële LOM-kind een aanmerkelijk gunstiger milieu krijgt toegedicht dan de kandidaat voor het MLK-onderwijs.

Konden we verschillen in mildheid van het oordeel vaststellen, verschillen in nuancering van de oordeelsvorming tussen de onderscheiden leerprobleematische leerlingen konden vooralsnog niet worden geconstateerd, de beoordelingsprofielen bleken naar structuur in geen enkel opzicht van elkaar af te wijken.

8.5. ATTRIBUERING VAN OORZAKEN

Schools falen kan door leerkrachten aan verschillende oorzaken worden toegeschreven, of, om het in Schütz' terminologie te stellen, door verschillende geattribueerde 'omdat-motieven' worden verklaard. Gedrag dat niet ogenblikkelijk typificeerbaar blijkt, zou op deze wijze alsnog tot begrip kunnen worden gebracht. We veronderstelden dat het wat uit zou maken of de leerproblemen aan bijvoorbeeld de werkhouding dan wel aan de thuissituatie van het kind worden toegeschreven. In het laatste geval immers komen, zo zou men denken, de problemen, maar ook de oplossing daarvan, in beginsel buiten de invloedssfeer en de verantwoordelijkheid van de leerkracht te vallen.

Naast een vermeend tekort aan begaafdheid, bleken de leerkrachten de werkhouding en de thuissituatie van de leerlingen het meest als oorzaken van hun magere schoolprestaties te noemen. Konden we al eerder vaststellen dat de werkhouding en het milieu belangrijke beoordelingsdimensies zijn, ze blijken bovendien van verklarende waarde; beoordelings- en 'verklaringsrelevantie' gaan met betrekking tot de werkhouding en het ouderlijk milieu kennelijk hand in hand.

Ofschoon onze bevindingen geen eenduidige conclusies toelaten, viel het niettemin op dat, naarmate leerlingen als 'slechter' worden gekwalificeerd, de thuissituatie méér en de werkhouding minder als oorzaak van hun schools falen worden aangemerkt. Maar tevens kon geconstateerd worden dat leerkrachten, ongeacht de door hen geattribueerde oorzaken, die minder aan hun beïnvloeding onderhevig achten naarmate de leerlingen slechter lijken te presteren. Leerkrachten meten klaarblijkelijk met twee maten: de oorzakenattribuering is er één, het veronderstelde potentieel tot verandering de ander.

8.6. SYMPATHIE, OORDEELSVORMING EN SELECTIE

Het waarnemen en begrijpen van anderen zou in de opvatting van Schütz en Cicourel van een principieel typificerend karakter zijn. Echter, in de mate dat een ander zich minder anoniem toont, met andere woorden zich meer in zijn individualiteit gekend weet, zou diens beoordeling minder stereotype en derhalve genuanceerder van aard zijn.

Tegen deze achtergrond veronderstelden we dat gevoelens van sympathie en antipathie de beoordeling zouden kleuren; dat, gelet op de sexe-verwantschap, vrouwelijke leerkrachten in vergelijking met hun mannelijke

collega's over meisjes met leerproblemen gunstiger en genuanceerder zouden oordelen en dat, in tegenstelling tot leerkrachten van oorsprong afkomstig uit de zogenaamde hogere milieus, leerkrachten uit lagere milieus, wederom gezien de verwantschap, een milder en genuanceerder oordeel over leerlingen uit lagere milieus zouden vellen

Onder de leerproblematische kinderen konden, al naar gelang de sympathie die zij bij de leerkracht op weten te roepen, aanzienlijke verschillen in beoordeling worden vastgesteld. Ten aanzien van nagenoeg elk gedragsdomein worden ongeliefde leerlingen strenger, geliefde leerlingen milder beoordeeld. De laatsten tonen zich minder oppervlakkig in het werk, hoeven ook minder te worden gewaarschuwd, zouden initiatiefrijker zijn, maar worden vooral als prettiger in de omgang met hun klasgenootjes ervaren. Zelfs de oordeelsvorming over het ouderlijk milieu bleek affectief geladen: sympathiek bevonden leerlingen wordt een gunstiger milieu toegedicht.

Geliefde leerlingen worden overigens niet alleen milder, maar ook genuanceerder beoordeeld; hun werkhouding en ouderlijk milieu worden door de leerkrachten gedifferentieerder waargenomen en lang niet zo eenduidig geprofileerd als ten aanzien van de ongeliefde leerlingen het geval is. Leerkrachten blijken met betrekking tot deze voor de oordeelsvorming zo relevante aspecten, meer details in ogenschouw te nemen naarmate zij de leerlingen als sympathieker ervaren.

Bleken, kortom, gevoelens van sympathie en antipathie nauw met de oordeelsvorming verweven, niet slechts in de beoordeling maar ook in de selectie van leerproblematische kinderen liet zich een zekere rangordening in mate van geliefdheid waarnemen. Overgangers en zittenblijvers kunnen zich in het algemeen meer in de sympathie van de leerkracht verheugen dan leerlingen die op de nominatie staan naar het buitengewoon onderwijs te worden verwezen. Een nogal bedenkelijk gegeven: met de ernst van het falen op school lijkt de kans om bij de leerkracht aan sympathie in te boeten er alleen maar groter op te worden. Hiermee dreigt bovendien een circulair proces in gang gezet dat, naar mag worden aangenomen, niet alleen de sociale maar ook de cognitieve ontwikkeling negatief kan beïnvloeden (vgl. onder meer Petillon, 1978).

Kwam de verwantschap naar sociale achtergrond tussen leerkracht en leerling in de oordeelsvorming in het geheel niet tot uitdrukking, de verwantschap naar sexe bleek zich in enigerlei mate te laten gelden. Vrouwelijke leerkrachten beoordelen althans in vergelijking met mannelijke het ouderlijk milieu van de meisjesleerlingen milder. Daarnaast leken er, zij het lichte, aanwijzingen dat de 'meisjes-vriendelijke' selectie door vrouwelijke leerkrachten mede door gevoelens van sympathie jegens hun sexe-genoten is ingegeven.

8.7. EEN VOORLOPIGE CONCLUSIE EN ENKELE SUGGESTIES VOOR VERDER ONDERZOEK

Conclusies trekken uit dit onderzoek valt moeilijk; het ontbreekt daarvoor in menig opzicht aan 'harde' data. Niettemin heeft het een aantal indicaties opgeleverd die tot verdere en meer gedetailleerde studie uitnodigen. Want, gezien we de bevindingen mede in het licht van het gekozen theoretisch uitgangspunt, dan ontstaat er ons inziens een beeld dat meer coherentie vertoont dan op het eerste gezicht de gefragmenteerde resultaten doen vermoeden.

Gelet op het, tot op zeker hoogte natuurlijk, bescheiden aantal factoren dat in dit onderzoek werd betrokken, bleek de sympathie die leerkrachten jegens leerlingen koesteren van cruciale betekenis; althans, gegeven het geringe verband met de andere in hoofdstuk 7 aan de orde gestelde factoren, eerder als onafhankelijke dan als afhankelijke variabele te beschouwen. De samenhang van de geliefdheidsstatus van de leerling met de oordeelsvorming en selectie kan nog eens uit de correlatiematrix in tabel 67 opgemaakt worden.

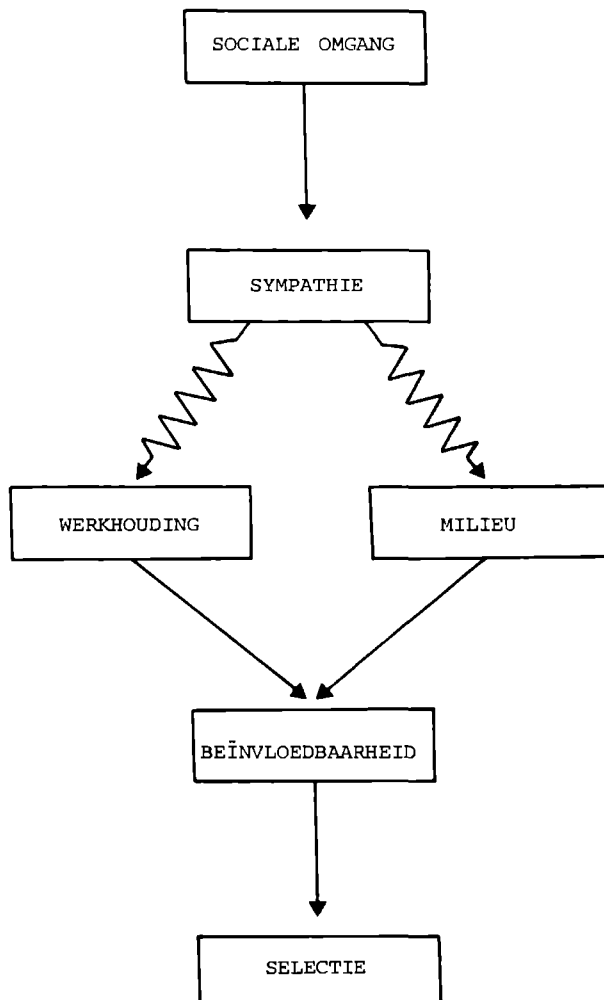
Tabel 67. Correlaties tussen geliefdheidsstatus, leerlingtype, beoordelingsdimensies en de door leerkrachten veronderstelde beïnvloedbaarheid van de oorzaken van de leerproblematiek (na eliminatie van de factoren geslacht leerling en leerkracht; sociaal milieu leerling en leerkracht; houding leerkracht met betrekking tot individualisering en ten opzichte van leerproblematistische leerlingen)

	geliefdheidsstatus	leerlingtype	werkhouding	sociale omgang	extraversie	emotionaliteit	milieu	beïnvloedbaarheid
geliefdheidsstatus	-							
leerlingtype	.14	-						
werkhouding	.38	.23	-					
sociale omgang	.56	.17	.68	-				
extraversie	-.01	.16	-.41	-.41	-			
emotionaliteit	.14	.19	.35	.41	.05	-		
milieu	.24	.24	.23	.14	.02	.19	-	
beïnvloedbaarheid	-.18	-.29	-.09	-.01	-.09	-.06	-.14	-

N = 158 p < .01, als r > .21 p < .05, als r > .16

Nu is het overbodig te zeggen dat zich uit statistische samenhangen geen causale relaties laten afleiden, theoretische orientaties kunnen daar wel toe inspireren. In het licht daarvan wagen we ons aan enkele tentatieve interpretaties inzake causaliteit. De neerslag daarvan wordt in figuur 7 aangetroffen.

Figuur 7. Hypothetisch model voor de relaties tussen een aantal onderzochte factoren.



Ter toelichting het volgende. Uit onze bevindingen kon opgemaakt worden dat leerkrachten sympathiek bevonden leerproblematische leerlingen anders beoordelen dan hun minder geliefde klasgenootjes. Dat geldt met name de sociale omgang van de kinderen, maar ook hun werkhouding en zelfs ouderlijk milieu. Zou men wat de *mildheid* van het oordeel aangaat nog kunnen vermoeden dat het juist de als aangenaam ervaren sociale omgang en werkhouding van de leerlingen zullen zijn die leerkrachten sympathie voor hen doen opvatten, wat de *genuanceerdheid* of, zoals Schütz dat uitdrukt, volheid daarvan betreft, is dat niet aannemelijk. Die lijkt sympathie te vooronderstellen. We stelden vast dat zowel de werkhouding als het ouderlijk milieu van de meer geliefde leerlingen niet alleen gunstiger maar ook genuanceerder worden beoordeeld. De voor hen opgevatte sympathie zal een gedetailleerder beeld van hun werkhouding en milieu van afkomst doen ontstaan. Welnu, de werkhouding en het ouderlijk milieu werden door de leerkrachten veelvuldig als oorzaak van het schools falen genoemd. Een genuanceerde waarneming van beide doet vermoedelijk ook de daarin gezochte verklaring voor de leerproblematiek van een meer genuanceerd karakter zijn. Vanuit deze optiek bezien laat zich misschien ook de paradox begrijpen dat leerkrachten de geattribueerde oorzaken 'werkhouding' en 'thuisituatie' met het oog op de overgangers en zittenblijvers méér, maar met betrekking tot de kandidaten voor het buitengewoon onderwijs minder aan hun beïnvloeding onderhevig achten. Het lijkt immers redelijk te veronderstellen dat leerkrachten meer aanknopingspunten menen te hebben om de leerproblematiek het hoofd te bieden naarmate hun kijk op de oorzaken daarvan genuanceerder is. Met alle implicaties voor het selecterend handelen.

Nu is het speculeren over causale verbanden altijd al een hachelijke onderneming, het zal dat eens te meer zijn waar op voorhand geabstraheerd werd van eveneens belangrijke variabelen. Wij deden dat met betrekking tot de schoolprestaties die, naar we veronderstelden, in het licht van andere overwegingen lichter of zwaarder gewogen mogen worden, maar ongetwijfeld in de oordeelsvorming zullen tellen. Het zou dan ook aanbeveling verdienen om, al was het maar op kleine schaal, na te gaan wat nu het relatieve gewicht van in rapportcijfers of equivalenten daarvan uit te drukken schoolprestaties in relatie tot de in dit onderzoek relevant gebleken factoren is. Het zou bovendien interessant zijn te onderzoeken of correlaties met de factoren 'gepercipieerde werkhouding' en 'gepercipieerd milieu' van andere aard zijn dan correlaties tussen deze factoren en meer objectieve indicatoren voor schoolsucces zoals schoolvorderingen-toetsen en intelligentietests.

Voorts lijken de uitkomsten van dit onderzoek uit te nodigen tot een meer gedetailleerde studie naar de door leerkrachten geattribueerde oorzaken van leerproblemen. Met name laat zich de vraag stellen op basis van welke waar-

nemingen leerkrachten zich een beeld van het ouderlijk milieu van de leerlingen vormen. Hoe komen zij ertoe dit soms met de nodige nuances, in andere gevallen eenduidig negatief te beoordelen? Een vraag die nog aan betekenis wint gezien de gebleken discrepantie tussen de door de ouders geïnitieerde contacten met de leerkracht en de door deze laatste gepercipieerde schoolhouding van de ouders. Een dergelijk onderzoek zou met name de kwaliteit van de contacten tussen ouders en school tot onderwerp moeten hebben.

Van belang is het ook om onder meer in het verlengde van de in hoofdstuk 7 gerapporteerde resultaten nader onderzoek te doen naar de invloed van de attitude van leerkrachten met betrekking tot leerproblematische kinderen op hun beoordeling en selectie. Instrument-ontwikkeling is in dit verband nog een eerste vereiste.

Tot slot nog dit: misschien heeft dit onderzoek bijgedragen aan een verdieping van het inzicht in beoordelings- en selectieprocessen in het lager onderwijs. Als dat zo mocht zijn, heeft het aan zijn doel beantwoord. Inzicht leidt nog niet meteen tot anderssoortig handelen. Zeker niet wanneer maatschappelijke omstandigheden dat in de weg lijken te staan. Zolang leerkrachten met dertig en soms meer leerlingen per klas van doen hebben, is het welhaast onvermijdelijk dat zij zich in de beoordeling van hun leerlingen door groepsstereotypen laten leiden. Sympathie laat zich weliswaar niet afdwingen, maar kleinere klassen en, naar het zich laat aanzien, individualisering van het onderwijs, zijn minimale voorwaarden om de anonimiteit van de oordeelsvorming te doorbreken.

Central in this thesis is the evaluation process on which elementary-school teachers base their differentiation of children with learning problems. The question is posed of how they proceed in differentiating among children belonging to the group of low achievers.

The first chapter reviews the issue of intra-mural socialization processes in the light of recent developments in the sociology of education. It is emphasized that the differentiation of children with learning problems in terms of promotion, repetition of a grade, or referral to special education, cannot be made only on the basis of their achievement but also on the basis of different behavioral aspects and family factors.

Chapter 2 provides a review of the sociology of deviant behavior, making a distinction between etiological and interpretative approaches. It also provides an account of the theoretical viewpoint taken by the author. A sociology of everyday deviance-defining acts is advocated. In this connection attention is paid to the theories of Alfred Schutz and Aaron Cicourel. These sociologists state that people judge others on so called standard- or normal-form expectations. These expectations enable them to classify or, as Schutz puts it, to typify their observations.

Although observing and understanding others are essentially typifying acts, judging tends to be less stereotyped and more comprehensive, the less anonymous the other person is to the observer, i.e., the more 'fully' the other person is observed in his individuality.

In chapter 3 eight hypotheses are defined and discussed in accordance with the theoretical considerations forwarded in the preceding chapter.

Chapter 4 provides an outline of the research carried out in the present study. About 250 teachers of the first two elementary-school grades were sampled. A questionnaire was given to gain understanding of their normal-form expectations. Moreover, during an interview, they were asked to evaluate a maximum of four pupils regarded by themselves as having learning problems.

The purpose was to determine their normal-form expectations by having them make a profile of three fictitious or, what may be called, stereotype pupils, i.e. the best, the average one and the low achieving pupil, in terms of a number of descriptions of school conduct and home-environment. The research-findings are described and discussed in chapter 5. A factor analysis of the normal-form expectations produced five factors or dimensions. Four of these

refer to behavior, such as task orientation, social interaction, frankness and emotionality. The fifth factor refers to the home-background of the pupil.

According to the teachers, all dimensions had to be associated with the level of learning-achievement. Thus, the stereotype low achiever in comparison with the average one, and even more so in comparison with the best pupil was profiled only negatively.

In chapter 6 it is demonstrated that the dimensionality of the normal-form expectations is identical to the dimensionality of the evaluations concerning actual problem pupils. Moreover, task-orientation and home environment, in both cases, emerge as the most important dimensions; i.e. they explain the largest portion of variance.

Teachers' consistency is interpreted as supporting the positions of Schütz and Cicourel. The correspondence in the judging dimensionality between the stereotype low achiever on the one hand, and the actual problem pupils on the other, leads to the plausible assumption that normal-form expectations structure the observations. The present educational practice seems to favour anonymous evaluation processes. However, on the basis of a series of multivariate analysis of variance, it was possible to conclude that the anonymity in the evaluation is tendentially abandoned in case of promoted and grade-repeating pupils. The profiles of pupils to be referred to special schools match closely with the profile of the stereotype low achiever.

Teachers may attribute school failure to a variety of causes or, to put it in Schütz's terminology, failure may be accounted for by various attributed 'because-motives'. In this way, behavior which does not prove to be immediately typifiable may be classified a posteriori. It was assumed that it would make a difference whether learning problems are attributed, for instance, to task orientation or home-background. In the latter case the problems as well as the remedy will be outside the teacher's sphere of influence and responsibility.

Although the findings do not allow any unequivocal conclusion, it was nevertheless remarkable to find that the worse a pupil's qualification is, the more often his failure is attributed to the home-background rather than to his task orientation.

In chapter 7 attention is called to a number of variables which may provide a better understanding of the interdependence between achievement level and evaluation process. It was assumed that the teacher-pupil affective relation as well as sex correspondence and similarity in socio-economic background between teacher and pupil, could have an influence on evaluation and differentiation processes.

Among the problem pupils, considerable differences in profiles could be found according to the sympathy they provoke in the teacher. In regard to each of the four domains of behavior, sympathetic pupils are profiled more mildly,

and unsympathetic ones more strictly. Above all, the former are found to be more pleasant in their interactions with classmates. Even the evaluation of the home-environment proves to be affectively charged.

Moreover, pupils who are considered sympathetic are not only profiled more mildly, but also in a more detailed way.

In the differentiation of pupils with learning problems relationship could also be found with the degree of sympathy.

Correspondence in teacher-pupil socio-economic background was not found to influence the evaluations, whereas correspondence in sex appeared to have some influence. Moreover, female teachers prove to be more favourable to female pupils in the differentiating process.

Finally, in chapter 8 the results are summarized and discussed in the light of the theoretical background.

- Adelman, H.S., The not so specific learning disability population. *Exceptional Children*, 1978, 44, 528-533.
- Alberga, E.O., *Kinderen in het grensgebied van de basis- en LOM-school*. Nijmegen, Doctoraalscriptie Orthopedagogiek, 1974.
- Becker, H.S., Social class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Education Sociology*, 1952, 25, 451-465.
- Becker, H.S., *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. Toronto, The Free Press of Glencoe, 1963.
- Becker, H.S., *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. Toronto, The Free Press of Glencoe, 1971.
- Becker, W.C. & Krug, R.S., A circumplex model for social behavior in children. *Child Development*, 1964, 35, 371-396.
- Bernstein, B., Education cannot compensate for society. *New Society*, 1970, 344-347.
- Bernstein, B., On the classification and framing of educational knowledge. In: M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London, Collier MacMillan, 1971, 47-69.
- Bernstein, B., *Class, codes and control. Volume I. Theoretical studies towards a sociology of language*. London, Routledge and Keagan Paul, 1971.
- Bock, R.D., *Multivariate statistical methods in behavioral research*. New York, McGraw-Hill, 1975.
- Bowles, S. & Gintis, H., *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London, Routledge and Keagan Paul, 1976.
- Broadhead, G.D., Social class factors in special education. *Journal of Biosocial Science*, 1972, 4, 315-324.
- Brophy, J.E. & Good, T.L., *Teacher-student relationships*. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1974.
- Brusten, M. & Hurrelmann, K., *Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung*. München, Juventa Verlag, 1976.
- Budescu, D.V., Some New Measures of Profile Dissimilarity. *Appl. Psychological Measurement*, 1980, 4, 261-272.
- Buikhuisen, W., *Kriminologie in biosociaal perspectief*. Deventer, Kluwer, 1979.

- Buis, Th.J.M.N., Munckhof, H.C.P. van den & Wels, P.M.A., Een onderzoek naar de validiteit van leerkrachtbeoordelingen. *Gedrag, tijdschrift voor psychologie*, 1976, 5-6, 278-306.
- Cadwell, J. & Pullis, M., Assessing changes in the meaning of children's behavior: Factorial invariance of teachers' temperament ratings. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, 553-560.
- Calcar, C. van & Tellegen, B., *Gedragsbeoordeling en prestatie*. Enschede, Pedagogisch Centrum, 1967.
- Calcar, C. van, Soutendijk, S. & Tellegen, B., School, milieu en prestatie. In: F. van Heek e.a. (red.), *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel, Boom, 1972, 255-285.
- Calcar, C. van, *Innovatieproject Amsterdam. Deel II. Tussenstand*. Amsterdam, Van Gennep, 1977.
- Caplan, P.J., The role of classroom conduct in the promotion and retention of elementary school children. *Journal of Experimental Education*, 1973, 41 (3), 8-11.
- C.B.S., *Statistiek van het gewoon onderwijs 1973-1981*. Den Haag, Staatsuitgeverij.
- C.B.S., *Statistiek van het buitengewoon onderwijs 1979/80*. Den Haag, Staatsuitgeverij.
- Cicourel, A.V. & Kitsuse, J.I., *The educational decisionmakers*. Indianapolis, Bobbs Merrill, 1963.
- Cicourel, A.V., *The social organization of juvenile justice*. New York, Wiley, 1968.
- Cicourel, A.V., The Acquisition of Social Structure: Toward a Developmental Sociology of Language and Meaning. In: J.D. Douglas (ed.), *Understanding everyday life. Toward the reconstruction of sociological knowledge*. London, Routledge and Keagan Paul, 1971, 136-168.
- Cicourel, A.V., Basic and Normative Rules in the Negotiation of Status and Role. In: D. Sudnow (ed.), *Studies in social interaction*. New York, Free Press, 1972a, 229-258.
- Cicourel, A.V., Delinquency and the Attribution of Responsibility. In: R.A. Scott & J.D. Douglas (ed.), *Theoretical perspectives on deviance*. New York/ London, 1972b, 142-158.
- Clark, B.R., *Educating the expert society*. San Francisco, Chandler, 1962.
- Claughton, C., *Teachers' perspectives of some common educational labels*. Univ. of Birmingham, 1977 (Xerox Univ. Microfilms).
- Clinard, M.B., *Sociology of deviant behavior*. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1963.

- Cohen, A. K., The Study of Social Disorganization and Deviant Behavior. In: R.K. Merton, L. Broom & L.S. Cottrell, Jr. (eds.), *Sociology today: Problems and prospects*. New York, Basic Books, 1965, 461-484.
- Cohen, A.K., *Sociologie van het afwijkend gedrag*. (Deviance and Control, 1966). Utrecht/Antwerpen, Het Spectrum, 1967.
- Cohen, A.R., Cognitive tuning as a factor affecting impression formation. *Journal of Personality*, 1961, 29, 235-245.
- Coles, G. S., The Learning-Disabilities Test Battery: Empirical and social issues. *Harvard Educational Review*, 1978, 48, 313-339.
- Collins, R., Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 1971, 36, 1002-1019.
- Davis, N.J. Labeling theory in deviance research: A critique and reconsideration. *The Sociological Quarterly*, 1972, 13, 447-474.
- Doorn, J.A.A. van & Lammers, C.J., *Moderne sociologie. Systematiek en analyse*. Utrecht, Het Spectrum, 1966 (1959).
- Doornbos, K., De positie van 'benadeelde kinderen' in orthopedagogisch en onderwijskundig denken in Nederland. In: Creemers, B., Doornbos, K., Dunk, M.G.D. van de, Rispens, J. & Vilsteren, K. van, *Facetten van Orthopedagogiek*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1973, 52-72.
- Douglas, J.D. (ed.), *Understanding everyday life. Toward the reconstruction of sociological knowledge*. London, Routledge and Keagan Paul, 1971.
- Durkheim, E. On education and society. In: J. Karabel & A.H. Halsey, *Power and ideology in education*. New York, Oxford Univ. Press, 1977, 92-105.
- Dijk, J.J.M. van, Interview. *Haagse Post*, 29 april 1978.
- Elliot, H.C., Similarities and differences between science and common sense. In: R. Turner (ed.), *Ethnomethodology*. Middlesex, Penguin Books Ltd., 1974.
- Erikson, K.T., Notes on the sociology of deviance. In: H.S. Becker (ed.), *The other side. Perspectives on deviance*. New York, Free Press, 1964.
- Esland, G.M., Teaching and learning as the organization of knowledge. In: M.F.D. Young (ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London, Collier MacMillan, 1971, 70-115.
- Finn, J.D., *A general model for multivariate analysis*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Floud, J. & Halsey, A.H., The Sociology of education. *Current Sociology*, 1958, 7, 165-193.
- Franks, D. J. Ethnic and social status characteristics of children in EMR and LD classes. *Exceptional Children*, 1971, 37, 537-538.
- Garfinkel, H., The Origins of the term "Ethnomethodology". In: R. Turner (ed.), *Ethnomethodology*. Middlesex, Penguin Books, 1974, 15-19.
- Gibbs, J.P., Conceptions of deviant behavior: the Old and the New. *Pacific Sociological Review*, 1966, 9-14.

- Goldthorpe, J.H., A revolution in sociology? *Sociology*, 1973, 7, 449-462.
- Good, T.L. & Dembo, M.H., Teacher expectations: self-report data. *School Review*, 1973, 71, 247-253.
- Goodacre, E.J., *Teachers and their pupils' home background*. London, National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1968.
- Gorbutt, D., The new sociology of education. *Education for teaching*. 1972, 89, 3-11.
- Gouldner, A.W., *The coming crisis of western sociology*. New York/London, Basic Books, 1970.
- Groot, A.D. de & Wijnen, W.H., *Vijven en zessen: cijfers en beslissingen. Het selectieproces in ons onderwijs*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1983.
- Guskin, S.L., Theoretical and empirical strategies for the study of the labeling of mentally retarded persons. In: N.R. Ellis (ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*. Vol. 9. New York/London, Academic Press, 1978, 127-158.
- Habermas, J. *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1970.
- Hargreaves, D.H., Hester, S.K. & Mellor, F.J., *Deviance in classrooms*. London, Routledge and Keagan Paul, 1975.
- Harter, S., A developmental perspective on some parameters of self-regulations in children. In: P. Karoly & F. Kanfer (eds.), *Self-management and behavior change. From theory to practice*. New York, Pergamon Press, 1982, 165-205.
- Heek, F. van, *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Boom, Meppel, 1972.
- Hofer, M., *Die Schuelerpersoenlichkeit im Urteil des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persoenlichkeitstheorie*. Weinheim/Basel, Beltz, 1974.
- Höhn, E., *De slechte leerling*. (Der schlechte Schüler, 1967). Utrecht, Het Spectrum, 1974.
- Hoogstraten, J. & Mellenbergh, G.J., Relevante variabelen bij het doorverwijzen na de lagere school; een experiment. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1978, 3, 161-172.
- Hull, C.H. & Nie, N.H., *SPSS: Update 7-9*. New York, McGraw-Hill, 1981.
- Jackson, P.W., *Life in classrooms*. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.
- Jones, E.E. & Nisbett, R.E., The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. In: E.E. Jones et al. (eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. New York, General Learning Press, 1971, 79-94.

- Joreskog, K.G. & Sörbom, D., *LISREL-V: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood and least squares methods*. Chicago, National Educational Resources, 1981.
- Jungbluth, P., *Docenten over onderwijs aan meisjes. Positieve diskriminatie met een dubbele bodem*. Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1982.
- Karabel, J. & Halsey, A.H., Educational research: A review and an interpretation. In: J. Karabel & A.H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education*. New York, Oxford Univ. Press, 1977, 1-85.
- Keckelsen, W., *Die gesellschaftlichen Definition abweichenden Verhaltens. Perspektiven und Grenzen des labeling approach*. München, Juventa Verlag, 1976.
- Keddie, N., Classroom knowledge. In: M.F.D. Young, *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London, Collier MacMillan, 1971, 133-161.
- Kemenade, J. van, Het verborgen talent; een programma voor onderzoek. *Sociologische Gids*, 1969, 16, 51-57.
- Kitsuse, J.I., Societal reaction to deviant behavior: Problems of theory and method. In: H.S. Becker (ed.), *The other side. Perspectives on deviance*. New York, Free Press, 1964.
- Kitsuse, J.I., Deviance, deviant behavior and deviants: Some conceptual problems. In: R. Filstead (ed.), *An introduction to deviance*. Chicago, 1972, 238-247.
- Klima, R., Theorienpluralismus in der Soziologie. In: A. Diemer (Hrsg.), *Der Methoden- und Theorien-pluralismus in der Wissenschaften*. Meisenheim am Glan, 1971.
- Kohnstamm, D. e.a., *Had de proefkreche effect? Verslag van een wetenschappelijk onderzoek*. Nijmegen, Dekker en Van de Vegt, 1976.
- Lafaille, R., *Sociale problemen en afwijkend gedrag*. Den Haag, Vuga, 1978.
- Lammers, C.J., De professionele vereisten van een sociologische opleiding. *Sociologische Gids*, 1973, 2, 73-87.
- Lammers, C.J., Op zoek naar de identiteit van de sociologie. *Sociologische Gids*, 1973, 4, 299-308.
- Lanier, J.E., *Teachers' attitudes toward students' race, socio-economic status, sex and classroom behavior on their referral to an Educable Mentally Retarded Program (EMR)*. Univ. of Florida, 1975 (Xerox Univ. Microfilms).
- Laucken, U., *Naive Verhaltenstheorie*. Stuttgart, Klett, 1974.
- Leach, D., Teachers' perceptions and 'problem' pupils. *Educational Review*, 1977, 29 (3), 188-203.
- Lemert, E.M., *Human deviance, social problems and social control*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1967.

- Leij, A. van der & Kool, E., LOM/MLK. Deel 1. Kritische kanttekeningen bij de diagnostische en onderwijskundige differentiatie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1981, 20, 153-168.
- Liazos, A., The poverty of the sociology of deviance: Nuts, sluts and perverts. *Social Problems*, 1972, 70, 103-120.
- Lovitt, T.C., Assessment of children with learning disabilities. *Exceptional Children*, 1976, 34, 233-239.
- Löwe, H., *Probleme des Leistungsversagens in der Schule*. Berlin, 1963.
- Matthijssen, M.A.J.M., *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs*. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1972.
- Maturbongs, A. & Titulaer, U., *Leerlingbeoordeling: Waar letten leerkrachten zoal op?* Nijmegen, Doctoraalscriptie orthopedagogiek, 1983.
- Mercer, J.C., The meaning of mental retardation. In: R. Kock & J. Dobson (eds.), *The mentally retarded child and his family: A multidisciplinary handbook*. New York, 1971, 29.
- Mercer, J.C., *Labeling the mentally retarded*. Berkeley, L.A./London, Univ. of California Press, 1973.
- Merton, R.K., *Social theory and social structure*. New York, Free Press, 1967.
- Merton, R.K., Social problems and sociological theory. In: R.K. Merton & R. Nisbett (eds.), *Contemporary social problems*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1971 (3rd ed.), 793-847.
- Meyer, R.W.J., Gedragsbeoordeling door onderwijzers. *Pedagogische Studien*, 1975, 52, 415-431.
- Mischel, W., *Personality and assessment*. New York/London, Wiley and Sons, 1968.
- Morisson, D.F., *Multivariate statistical methods*. New York, McGraw-Hill, 1967.
- Musgrave, P., *The sociology of schooling*. London, 1978.
- Nagel, E., Problemen van begrips- en theorievorming in de sociale wetenschappen. In: L.W. Nauta (red.), *Het neopositivisme in de sociale wetenschappen*. Amsterdam, Van Gennep, 1975.
- Nie, N.H. et al., *SPSS: Statistical package for the social sciences, second edition*. New York, McGraw-Hill, 1975.
- Oevermann, U., *Sprache und soziale Herkunft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1972.
- O'Neal, E. & Mills, J., The influence of anticipated choice on the halo-effect. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1969, 5, 347-351.
- Opp, K.-D., *Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur*. Darmstadt/Neuwied, Luchterhand, 1974.
- Ort, M., *Sprachverhalten und Schulerfolg*. Basel/Weinheim, Beltz, 1976.

- Oud, J.H.L., Onderzoek van de orthopedagogische en onderwijskundige interventies aan de hand van tijdreeksen: een MANOVA-procedure. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1981, 6, 267-291.
- Oudenhoven, N.J.A. van, *Debielen in de maatschappij*. Amsterdam, Swets en Zeitlinger, 1973.
- Parsons, T., *The social system*. (1951). New York, Free Press, 1964.
- Parsons, T., The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 1959, 29, 297-318.
- Petillon, H., *Der unbeliebte Schueler. Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, paedagogische Moeglichkeiten*. Braunschweig, Westermann, 1978.
- Pollner, M., Sociological and common sense models of the labeling process. In: R. Turner (ed.), *Ethnomethodology*. Middlesex, Penguin Books, 1974, 27-41
- Preuss, O., *Soziale Herkunft und die Ungleichkeit der Bildungschancen. Eine Untersuchung ueber das Eignungsurteil des Grundschullehrers*. Weinheim/Berlin, Beltz, 1970.
- Probst, H., Die scheinbare und wirklich Funktion des Intelligenztests in Sonderschulueberweisungsverfahren. In: S. Graf & H. Probst, *Kritik der Sonderpaedagogik*. Giessen, Andreas Aschenbach, 1973, 11-107.
- Prus, R C , Labeling theory: A reconceptualization and a propositional statement on typing. *Sociological Focus*, 1975, 8, 79-96.
- Quirk, T., An experimental investigation of the teachers' attribution of the locus of causality of student performance. *Dissertation Abstracts*, 1967, 28, 256 SA.
- Reiss, A.J., The social integration of queers and peers. In: H.S. Becker (ed.), *The other side. Perspectives on devlance*. New York, Free Press, 1964.
- Richmond, B.O. & Waits, C., Special education. Who needs it? *Exceptional Children*, 1978, 44, 279-281.
- Rispens, J., De toekomst van het buitengewoon onderwijs. In: Creemers, B., Doornbos, K., Dunk, M.G.D. van de, Rispens, J. & Vilsteren, K. van, *Factetten van Orthopedagogiek*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1973, 73-116.
- Rubin, R.A., Krus, P. & Balow, B., Factors in special class placement. *Exceptional Children*, 1973, 39, 525-532.
- Rumpf, H., Einführende Verdeutlichungen zur curricularen Fachsprache. In: K. Frey (Hrsg.), *Curriculum Handbuch. Band 1*. München/Zürich, R. Piper & Co. Verlag, 1975, 60-71.
- Rupp, J.C.C., *Opvoeding tot schoolweerbaarheid*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1971.

- Sack, F., Neue Perspektiven in der Kriminologie. In: F. Sack & R. König (Hrsg.), *Kriminalsoziologie*. Frankfurt, Akademische Verlagsgesellschaft, 1968, 431-475.
- SAS, *Users' Guide*. 1979.
- Scheff, T.J., *Being mentally ill: A sociological theory*. Chicago, Aldine Publishing Comp., 1966.
- Schegloff, E. & Sacks, H., Opening up closings. *Semiotica*, 1973, 8, 289-328.
- Schneider, D.J., Implicit personality theory. A review. *Psychological Bulletin*, 1973, 79, 294-309.
- Schuyt, C.J.M., Veroordeeld tot criminaliteit? Een wetenschapsfilosofische en ethische reflectie op het voorgenomen onderzoek van Prof.Dr. W. Burkhuysen. *Nederlands Juristenblad*, 1978, 53, 389-399.
- Schur, E.M., Reactions to deviance: A critical assessment. *American Journal of Sociology*, 1969, 65, 309-322.
- Schur, E.M., *Labeling deviant behavior*. New York, Harper & Row, 1971.
- Schutz, A., Concept and theory formation in the social sciences (1954). In: M. Natanson (ed.), *Philosophy of the social sciences*. New York, 1963a, 231-249.
- Schütz, A., Common sense and scientific interpretation of human action (1953). In: M. Natanson (ed.), *Philosophy of the social sciences*. New York, 1963b, 301-348.
- Schütz, A., *Collected papers II. Studies in social theory*. The Hague, A. Broderson, 1964.
- Schütz, A., *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1974.
- Schwartz, L., *Soziale Herkunft und Bildungschancen*. Linz, Oberösterreichischen Landesverlag, 1974.
- Schwartz, C. & Schwartz, R., *Praxis der Schuelerbeurteilung*. München, Kösel, 1977.
- Sharp, R. & Green, A., *Education and social control. A study in progressive primary education*. London, Routledge and Keagan Paul, 1975.
- Silberman, M.L., Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 402-407.
- Silverman, D., Some neglected questions about social reality. In: P. Filmer, M. Phillipson, D. Silverman & D. Walsh (eds.), *New directions in sociological theory*. London, Collier MacMillan, 1972, 165-182.
- Skolnick, J.H. & Currie, E. (eds.), *Crisis in American institutions*. Boston, Little & Brown, 1970, 10-16.
- Snel, G., *Afwijkend gedrag. Perspektieven en ontwikkeling*. Alphen a/d Rijn, Samson, 1979.

- Sorel, F.M., *Prevalences of mental retardation*. Tilburg, Institute for Health Care Research, 1974.
- Taylor, I., Walton, P. & Young, J., *The new criminology. For a social theory of deviance*. London/Boston, Routledge and Keagan Paul, 1973.
- Tobias, S., Cole, C., Zibrin, M. & Badlakova, V., Teacher-student ethnicity and recommendations for special education referrals. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 72-76.
- Tornow, H., *Verhaltensauffällige Schüler aus der Sicht des Lehrers*. Weinheim/Basel, Beltz, 1978.
- Tromp, B., *De samenleving als oplichterij*. Amsterdam, Arbeiderspers, 1977.
- Ulich, D. & Mertens, W., *Urteile ueber Schueler. Zur Sozialpsychologie paedagogischer Diagnostik*. Weinheim/Basel, Beltz, 1974.
- Vries, G. de, *Sociale orde, regels en de sociologie*. Meppel, Boom, 1977.
- Walsh, D., Sociology and social world. In: P. Filmer, M. Phillipson, D. Silverman & D. Walsh (eds.), *New directions in sociological theory*. London, Collier MacMillan, 1972, 16-36.
- Weber, M., *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1966.
- Weber, M., Selections on education and politics. In: B.R. Cosin (ed.), *Education: structure and society*. Middlesex, Penguin Books, 1972, 211-241.
- Westerlaak, J.M. van, Krapman, J.A. & Collaris, J.W.M., *Beroepenklapper*. Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1975.
- Wieder, D.L., *Language and social reality: The case of telling the convict code*. The Hague/Paris, Mouton, 1974.
- Williams, T., Teacher prophecies and the inheritance of inequality. *Sociology of Education*, 1969, 49, 223-236.
- Wilson, T.P., Normative and interpretative paradigms in sociology. In: Douglas, J.D. (ed.), *Understanding everyday life. Towards the reconstruction of sociological knowledge*. London, Routledge and Keagan Paul, 1971, 57-79.
- Wippler, R., Het pluralisme van theorieën en werkprogramma's. *Sociologische Gids*, 1973, 4, 270-278.
- Wissel, A. van der, Gepercipieerde verschillen tussen LOM- en ML-leerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1978, 17, 514-526.
- Wolff-Albers, A.D. & Bronkhorst, H., *De school en leerproblemen. Een survey-onderzoek naar opvattingen en werkwijzen van onderwijsgevend en bij het lager onderwijs op het gebied van leerproblemen*. Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (ERT-project S.V.O.-365), 1982.
- Wright Mills, C., *The sociological imagination*. New York, Oxford Univ. Press, 1959.
- Yarrow, M.R., Schwartz, C., Murphy, H.S. & Calhoun Deasy, L., The psychological meaning of mental illness in the family. In: Rubington, E. & Wein-

- berg, M.S., *Deviance, The interactionist perspective*. New York, Collier MacMillan, 1972, 31-40.
- Yee, A., Interpersonal attitudes of teachers and advantaged and disadvantaged pupils. *Journal of Human Resources*, 1968, 3, 327-345.
- Zaal, J.N., *Sociaal emotioneel gedrag in de klas*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1978.
- Zimmerman, D.H. & Pollner, M., The everyday world as a phenomenon. In: J. Douglas (ed.), *Understanding everyday life*. London, Routledge and Keagan Paul, 1971, 80-103.
- Zimmerman, K.W., Kornmann, R. & Lorenz, A., *Der HAWIK bei lernbehinderten Sonderschuelern*. Oberbiel-Wetzlar, 1971.

VRAGENLIJST SCHRIFTELIJKE ENQUETE ONDER LEERKRACHTEN



KATHOLIEKE UNIVERSITEIT
Subfaculteit der pedagogische en
andragogische wetenschappen

INSTITUUT VOOR ORTHOPEDAGOGIEK

Hoofd. Prof Dr J J Dumont

Nijmegen,
Erasmuslaan 40
Tel. 080—51 21 39

VRAGENLIJST

Alle onderdelen van de vragenlijst worden voorafgegaan door een uitvoerige instructie. Leest U die nauwkeurig door alvorens de vragen te beantwoorden. Het gaat erom dat wij met Uw hulp een idee krijgen van kenmerken van leerlingen die U van belang acht voor hun vooruitgang in de klas. Na elk onderdeel van de vragenlijst is een ruimte open gelaten waar U eventuele op- en aanmerkingen kwijt kunt. Wij houden ons daarvoor zeer aanbevolen.

Instructie te deel vragenlijst

Op de volgende pagina's vindt U een groot aantal vragen over het schoolgedrag van kinderen.

Elke vraag bestaat uit twee uitspraken die een tegenstelling vormen.

Bijvoorbeeld

Hij is altijd even enthousiast Als de leerkracht hem wat vraagt.
als de leerkracht hem wat is hij niet altijd even enthousiast.
vraagt.

Nu is er waarschijnlijk geen enkel kind waarop een van deze overdreven en dus wat onwerkelijke uitspraken helemaal van toepassing is. Het werkelijke gedrag, de werkelijke toestand zit ergens tussen in.

Ongetwijfeld hebt U in Uw klas kinderen van, wat men noemt, verschillend niveau; er zitten, geleit op hun schoolprestaties, 'goede', 'slechte' en 'doorsnee'-leerlingen onder.

Het schooljaar is echter pas net begonnen; U zult alle kinderen dus nog niet even goed kennen. Niettemin hebt U, al was het maar op grond van Uw ervaring, een beeld van hoe een 'goede', een 'slechte' of een 'doorsnee'-leerling is. Onze vraag is nu met welke uitspraken U die drie typen leerlingen nog het best beschreven vindt.

Om U het antwoorden te vergemakkelijken, zijn tussen de wat overdreven uitspraken cijfers geplaatst. Op die 'meetlat' kunt U dan de positie aangeven die het meest overeenkomt met de manier waarop naar Uw mening de 'beste', de 'slechte' en de 'doorsnee'-leerling getypeerd wordt.

1e voorbeeld

Hij is altijd even enthousiast als de leerkracht hem wat vraagt	B 3 2 1 - 1 2 3 B D 3 2 ① - 1 2 3 D S 3 2 1 - 1 ② 3 S	Als de leerkracht hem wat vraagt, is hij niet altijd even enthousiast
---	---	---

Toelichting

Hier zijn drie cijfers omcirkeld. Een 3 bij de B (de 'beste' leerling) aan de kant van 'altijd even enthousiast'. Dat antwoord betekent dat U de 'beste' leerling nog het meest met 'altijd even enthousiast' getypeerd vindt.

Er is ook een 1 bij de D (de 'doorsnee'-leerling), eveneens aan de kant van 'altijd even enthousiast' omcirkeld. Daarmee geeft U te kennen dat U de 'doorsnee'-leerling nog net beter beschreven vindt met 'altijd even enthousiast' dan met 'niet altijd even enthousiast'.

Tenslotte is er een 2 bij de S (de 'slechte' leerling) aan de kant van 'niet altijd even enthousiast' omcirkeld. Dat betekent dat U de 'slechte' leerling redelijk getypeerd vindt met 'niet altijd even enthousiast'.

2e voorbeeld

Hij denkt al gauw
dat zijn werk af
is

B	3	2	1	-	1	2	3	B
D	3	2	1	-	1	2	3	D
S	3	2	1	2	1	2	3	S

Hij wil altijd nog
iets aan zijn werk
doen als het tijd is

Toelichting

Hier is twee keer een cijfer omcirkeld en één keer het tussenstreepje. De omcirkelde 2 achter B betekent dat U de 'beste' leerling redelijk getypeerd vindt met 'hij denkt al gauw dat zijn werk af is'. De omcirkelde 2 achter D betekent dat U de 'doorsnee'-leerling eveneens redelijk getypeerd vindt met 'hij denkt al gauw dat zijn werk af is'. Het omcirkelde tussenstreepje bij S houdt in dat U de 'slechte' leerling noch door de ene, noch door de andere uitspraak getypeerd vindt. U geeft daarmee te kennen dat U werkelijk niet weet of de 'slechte' leerling 'al gauw denkt dat zijn werk af is' of 'altijd nog iets aan zijn werk wil doen als het tijd is'.

Wilt U nu bij de volgende uitspraken door het omcirkelen van een cijfer of van het streepje aangeven hoe U de 'beste'-, de 'doorsnee'- en de 'slechte' leerling juist getypeerd vindt. Ofschoon de uitspraken zowel op meisjes als jongens betrekking hebben, wordt er toch vaak alleen over 'hij' en 'zijn' gesproken. Uitsluitend omwille van de overzichtelijkheid kozen zij voor de jongensvorm. Wij nemen echter aan dat U er zonder moeite ook de vrouwelijke leerling in kunt herkennen.

Leest U altijd van links naar rechts beide uitspraken rustig en aandachtig door. Alleen als U werkelijk niet kunt beslissen naar welke kant de schaal doorslaat, omcirkelt U het tussenstreepje. Denkt U echter niet te lang over het antwoord na: het gaat om Uw eerste reactie.

- | | | | |
|---|---|---|--|
| 1 | Maakt zich zorgen
over alles en nog
wat | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | B Maakt zich nergens
druk om
D
S |
| 2 | Heeft aan één waar-
schuwning genoeg | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | B Moet herhaaldelijk
gewaarschuwd worden
D
S |
| 3 | Houdt zich meer dan
andere kinderen op
in de buurt van de
leerkracht | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | B Probeert zoveel mo-
gelijk uit het zicht
van de leerkracht te
blijven
D
S |
| 4 | Als er in een ver-
haal iemand iets
naars overkomt, is
hij al gauw geëmo-
tionneerd | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | B Het doet hem hele-
maal niets als iemand
in een verhaal iets
naars overkomt
D
S |
| 5 | Wordt zelfs bij de
kleinste plagerij
onmiddellijk kwaad | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | B Hij moet tot het ui-
terste geplaagd wor-
den voor hij kwaad
wordt
D
S |
| 6 | Doet precies wat de
leerkracht vraagt | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | B Doet het net even
anders dan de leer-
kracht gevraagd heeft
D
S |
| 7 | Houdt zich op de
achtergrond | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | B Zal laten merken dat
hij er is
D
S |
| 8 | Durft voor de klas
geen verhaaltje te
vertellen | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | B Durft heel goed voor
de klas een verhaalt-
je te vertellen
D
S |
| 9 | Hij let goed op | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | B Is met zijn gedach-
ten vaak elders
D
S |

10	Hij is een fantast	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Hij is erg nuchter
11	Hij is nogal onder de indruk als hij een fout heeft gemaakt	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Als hij een fout heeft gemaakt, reageert hij met 'pech gehad'
12	Praat honderduit tegen zijn klasgenootjes	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Hij is erg zwijgzaam
13	Reageert veel emotioneler dan anderen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Reageert veel zakelijker
14	Probeert zoveel mogelijk beslag op de leerkracht te leggen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Wacht altijd af tot de leerkracht bij hem komt
15	Hij zit vol initiatief	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Toont nooit initiatief
16	Is een druktemaker	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Is overdreven rustig
17	Doet bij de geringste moeilijkheid een beroep op andere kinderen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Gaat zelfs de moeilijkste problemen in zijn eentje te lijf
18	Als een ander iets heeft, wat hij ook wil hebben, wacht hij af tot het hem gegeven wordt	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Als een ander iets heeft, wat hij ook wil hebben, neemt hij initiatief om het óók te krijgen

- | | | | |
|----|--|---|--|
| 19 | Zoekt gezelschap van andere kinderen | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | Je ziet hem vaak in zijn eentje |
| 20 | Wacht altijd eerst af wat anderen doen | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | Is altijd haantje de voorste |
| 21 | Als iemand hem een grote mond geeft, scheldt hij even hard terug | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | Hij laat zich intimideren als iemand hem een grote mond geeft |
| 22 | Stelt hoge eisen aan zijn werk | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | Stelt nauwelijks eisen aan zijn werk |
| 23 | Is er altijd het eerste bij als er iets uitgezocht moet worden | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | Laat anderen altijd voorgaan |
| 24 | Spot met de fouten van anderen | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | Vergoeilijkt de fouten van anderen |
| 25 | Probeert in het middelpunt van de belangstelling te komen | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | Probeert te vermijden in het middelpunt van de belangstelling te komen |
| 26 | Houdt zijn gedachten en gevoelens voor zich | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | Loopt te koop met wat hij denkt en voelt |
| 27 | Is zo verdiept in zijn werk, dat hij niet merkt wat er om hem heen gebeurt | B 3 2 1 - 1 2 3
D 3 2 1 - 1 2 3
S 3 2 1 - 1 2 3 | Kijkt bij het minste of geringste op van zijn werk |

28	Gebruikt scheldwoorden tegen zijn klasgenootjes	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Gebruikt nooit een onbehoorlijk woord tegen een ander D S
29	Zoekt bij een tractatie naar het grootste stuk	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Wacht bij het tracteren af wat hij krijgt D S
30	Als de leerkracht iemand zoekt om iets voor hem te doen, is hij er als de kippen bij	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Als de leerkracht iemand zoekt om iets voor hem te doen, komt hij nooit uit zichzelf D S
31	Is gauw op zijn teentjes getrapt	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Hij kan goed tegen kritiek D S
32	Bij het kleuren blijft hij altijd binnen de lijntjes	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Hij kleurt altijd over de lijntjes heen D S
33	Als één van de andere kinderen valt, is hij behoorlijk van streek	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Als één van de andere kinderen valt, gaat hij gewoon door met spelen D S
34	Je moet hem voortdurend voor hetzelfde waarschuwen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Je hoeft hem nooit te waarschuwen D S
35	Als hij merkt ongelijk te hebben, geeft hij dat onmiddellijk uit zichzelf toe	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Als hij merkt ongelijk te hebben, kan hij dat maar moeilijk toegeven D S
36	Als de leerkracht hem wat vraagt, is hij niet direkt enthousiast	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Als de leerkracht hem wat vraagt, is hij meteen enthousiast D S

- 37 Geeft altijd aan de opwelling van het moment gehoor B 3 2 1 - 1 2 3 B 'Wakt en weegt' voortdurend wat hij zal doen
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 38 Is erg gespannen als hij de beurt krijgt B 3 2 1 - 1 2 3 B Het doet hem niets als hij de beurt krijgt
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 39 Hij is uit zijn gewone doen als hij een fout maakt B 3 2 1 - 1 2 3 B Wanneer hij een fout maakt, gaat hij door alsof er niets gebeurd is
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 40 Als iemand hem om iets vraagt, geeft hij het meestal zonder bedenkingen B 3 2 1 - 1 2 3 B Hij heeft moeite iets aan een ander af te staan
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 41 Wanneer een ander hem per ongeluk ergens mee in de weg zit, wordt hij boos B 3 2 1 - 1 2 3 B Wanneer een ander hem per ongeluk ergens mee in de weg zit, wordt hij niet boos
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 42 Bemoeit zich voortdurend met het werk van anderen B 3 2 1 - 1 2 3 B Bemoeit zich vooral met zijn eigen zaken
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 43 Vraagt altijd om meer B 3 2 1 - 1 2 3 B Is snel tevreden
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 44 Levert altijd precies dezelfde prestaties B 3 2 1 - 1 2 3 B Is wisselvallig in zijn prestaties
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 45 Vindt het volstrekt niet erg als een ander gaat strijken met de eer die hem toekomt B 3 2 1 - 1 2 3 B Kan het niet hebben dat een ander 'onverdiend' succes heeft
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S

46	Als hij zich tekort gedaan voelt, gaat hij meteen naar de leerkracht	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Als hij zich tekort gedaan voelt, speelt hij eigen rechttertje
47	Wordt bij het minste of geringste boos	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Windt zich niet snel op
48	Werkt bij het maken van opgaven meestal stil voor zichzelf	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Is meestal druk met andere leerlingen bij het maken van opgaven
49	Komt met een klein wondje direkt naar de leerkracht	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Als hij zich lelijk heeft bezeerd, doet hij net alsof het geen pijn doet
50	Bijna niemand wil graag naast hem zitten	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Iedereen wil graag naast hem zitten
51	Is gauw op iets uitgekeken	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Is lang met hetzelfde bezig
52	Is vreselijk begaan met het lot van anderen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Trekt zich van anderen lot weinig aan
53	Hij is oppervlakkig in zijn werk	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Als hij iets doet, doet hij het grondig
54	Zegt dikwijls iets in de trant van 'kon ik het maar net zo goed'	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Heeft het er dikwijls over dat hij het zo goed kan

55	Groet de leerkracht zeer verlegen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Groet de leerkracht zeer amicaal
56	Als een klasgenootje hem verbetert, wordt hij boos	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Hij vindt het niet erg als een klasge- nootje hem verbetert
57	Houdt zelden reke- ning met zijn eigen belangen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Is steeds uit op eigen voordeel
58	Hij is een flapuit	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Hij weegt zijn woor- den op een schaalteje
59	Hij spreekt 'stan- daard' Nederlands	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Drukt zich in dialect of 'plat'-Nederlands uit
60	Plaagt voortdurend andere kinderen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Hij zal nooit iemand kwaad doen
61	Zit altijd overal met zijn neus boven- op	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Moet overal met de haren bijgeslept worden
62	Wil niet dat anderen iets van hem ge- bruiken	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Leent gemakkelijk iets aan anderen uit
63	Denkt nooit na voor hij iets doet	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Doet nooit iets voor er eerst diep over nagedacht te hebben
64	Als hij iets belooft kun je ervan opaan dat hij het ook doet	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Hij komt zijn belof- ten zelden na

65	Denkt het vaak beter te weten dan anderen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Is het meestal wel eens met wat iemand anders al gezegd heeft
66	Als je hem iets opdraagt, voert hij het letterlijk zo uit	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Als je hem iets opdraagt, wijkt hij er altijd wel op een paar punten van af
67	Uit voortdurend zijn ontevredenheid met de meest uiteenlopende zaken	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Ook al vindt hij iets vervelend, hij doet enthousiast
68	Praat overluide	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Is nauwelijks verstaanbaar
69	Houdt zich altijd op de achtergrond	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Zal altijd laten merken dat hij er is
70	Durft niets te zeggen tegen iemand die hij voor het eerst ziet	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Voelt zich zelfs bij een 'vreemde' onmiddellijk op zijn gemak
71	Hij wil altijd de baas spelen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Doet altijd wat anderen zeggen
72	Maakt overal een probleem van	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Is met alles even gemakkelijk
73	Dwyt zijn klasgenoten opzij als hij ergens bij moet	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Wacht af tot hij er bij gelaten wordt

74	Als hij door anderen geplaagd wordt, raakt hij helemaal van streek	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Hij trekt zich er niet veel van aan als hij door anderen geplaagd wordt
75	Vertoont meer dan andere jongens heftige emoties (boos, blij, verdrietig)	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Vertoont nauwelijks emoties
76	Als er iets onverwachts gebeurt, wordt hij onzeker	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Als er iets onverwachts gebeurt, is hij niet van zijn stuk te brengen
77	Komt ongevraagd aan de spulletjes die de leerkracht op tafel heeft staan	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Zit nooit ongevraagd aan de spullen van de leerkracht
78	Als hij merkt dat hij ergens de aandacht van de leerkracht mee trekt, houdt hij er direkt mee op	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Doet doorlopend dingen waarvan hij weet dat ze de aandacht van de leerkracht trekken
79	Is enthousiast over alles wat zijn klasgenootjes willen doen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Heeft vaak aanmerkingen op wat zijn klasgenootjes voorstellen
80	Zet gauw zijn eigen verlangens opzij als hij merkt dat die niet stroken met die van anderen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Komt zelden tegemoet aan de verlangens van zijn klasgenootjes
81	Kan een hele tijd in dezelfde houding blijven doorwerken	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Kan niet lang stilzitten

82	Praat altijd voor zijn beurt	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Doet alleen zijn mond open als hem iets ge- vraagd wordt
83	Moet bij gymnastiek voortdurend afgeremd worden omdat hij ge- vaarlijke dingen doet	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Moet voortdurend aan- gemoedigd worden om- dat hij normale gym- nastiek oefeningen niet durft
84	Probeert altijd meer te doen, dan nodig is	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Probeert altijd er- gens onderuit te komen
85	Je weet van tevoren nooit of het werk dat hij maakt goed of slecht zal zijn	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Je weet van tevoren altijd al wat het re- sultaat van zijn werk zal zijn
86	Hij komt nooit eens onverwachts uit de hoek	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Hij heeft altijd wel wat bijzonders
87	Kiest altijd werkjes waarbij je meteen kunt zien of je het goed gedaan hebt of niet	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Heeft ook belang- stelling voor iets waarvan je het resul- taat pas na enige tijd ziet
88	Als je hem iets ver- biedt, houdt hij zich daaraan	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Als je hem iets ver- biedt, probeert hij toch zijn eigen zin door te drijven
89	Zo gauw hij denkt het niet te kunnen, vraagt hij of de leerkracht komt helpen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Zal niet gauw de hulp van de leerkracht in- roepen als hij met een voor hem moeilijk werkje zit

90

Als hij iets gedaan
heeft wat hij niet
mocht, is hij erg
van streek

B 3 2 1 - 1 2 3 B
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S

Het laat hem koud als
hij iets gedaan heeft
wat hij niet mocht

91

Als hij vertelt wat
hij heeft meegemaakt
kan het precies zo
gebeurd zijn

B 3 2 1 - 1 2 3 B
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S

Als hij vertelt wat
hij heeft meegemaakt
kan het nauwelijks
zo gebeurd zijn

Indien U naar aanleiding van dit eerste deel van de vragenlijst op- en aanmerkingen hebt, dan kunt U die hieronder kwijt.

Instructie 2e deel vragenlijst

Op de volgende pagina's treft U weer een aantal uitspraken aan. Ook hier vormen ze steeds een tegenstelling. Dit keer betreffen ze echter niet direkt de leerling maar gaan ze meer over de omstandigheden bij hem of haar thuis en over de opstelling van de ouders m.b.t. het onderwijsgebeuren. U wordt verzocht dit gedeelte van de vragenlijst op eenzelfde wijze in te vullen als het eerste deel.

Voor de duidelijkheid nog een voorbeeld:

Een voorbeeld

De ouders hebben belang-	B	3	2	1	-	1	2	3	B	De ouders zijn niet ge-
stelling voor de vorder-	D	3	2	1	-	1	2	3	D	interesseerd in de
ringen op school	S	3	2	1	-	1	2	3	S	schoolvorderingen

Toelichting

Hier zijn weer drie cijfers omcirkeld. Een 2 bij de B (de 'beste' leerling) aan de kant van 'belangstelling voor de vorderingen op school'. Dat antwoord betekent, wanneer U het ook zo ingevuld zou hebben, dat U de ouders van de 'beste' leerling een redelijke mate van belangstelling voor de schoolvorderingen van hun kind toeschrijft.

Dat U een 3 bij de D (de 'doorsnee'-leerling), maar dan aan de rechterkant, omcirkelt, wil zeggen dat U veronderstelt dat de ouders van de 'doorsnee'-leerling in het geheel geen interesse voor de schoolvorderingen van hun kind hebben. Dat U een 1 bij de S (de 'slechte' leerling), eveneens aan de rechterkant, omcirkelt, betekent dat U diens ouders nog net beter beschreven vindt door 'géén belangstelling' dan door 'belangstelling in de schoolvorderingen'.

Leest U altijd van links naar rechts de onderstaande uitspraken door alvorens een cijfer te omcirkelen.
Ook hier geldt weer dat, wanneer U werkelijk niet kunt besluiten naar welke kant de schaal doorslaat, U het tussenstreepje kunt omcirkelen.
Uw eerste idee is overigens meestal het juiste.

- | | | | | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 92 | De ouders laten het kind aan zijn lot over als het vragen heeft of met problemen zit | B | 3 | 2 | 1 | - | 1 | 2 | 3 | B | Wanneer hij met problemen of vragen zit, gaan de ouders er op in |
| | | D | 3 | 2 | 1 | - | 1 | 2 | 3 | D | |
| | | S | 3 | 2 | 1 | - | 1 | 2 | 3 | S | |
| 93 | Zijn ouders zijn geïnteresseerd in zijn bezigheden | B | 3 | 2 | 1 | - | 1 | 2 | 3 | B | De ouders zijn niet geïnteresseerd in de bezigheden van het kind |
| | | D | 3 | 2 | 1 | - | 1 | 2 | 3 | D | |
| | | S | 3 | 2 | 1 | - | 1 | 2 | 3 | S | |

- 94 De ouders gaan zelden of nooit naareen ouderavond B 3 2 1 - 1 2 3 B De ouders zijn altijd op ouderavonden tegenwoordig
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 95 De ouders nemen er de tijd voor met het kind spelletjes te doen B 3 2 1 - 1 2 3 B De ouders nemen er niet de tijd voor om met het kind spelletjes te doen
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 96 De ouders komen in voorkomende gevallen op hun eigen initiatief naar school om met de leerkracht over de emotionele problemen van hun kind te praten B 3 2 1 - 1 2 3 B Indien de ouders zich al op school vertonen om over emotionele problemen van hun kind te praten, gebeurt dat op initiatief van de leerkracht
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 97 De ouders hebben het kind zonder daarover na te denken, op deze school gedaan B 3 2 1 - 1 2 3 B De ouders hebben zich gedegen georiënteerd over het onderwijs op deze school, alvorens hun kind daar naar toe te sturen
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 98 De ouders hebben een grote 'algemene ontwikkeling' B 3 2 1 - 1 2 3 B De ouders zijn bepaald geen 'algemeen ontwikkelde' mensen
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 99 De ouders helpen het kind thuis nooit met lezen, rekenen of schrijven B 3 2 1 - 1 2 3 B Als het nodig is, helpen de ouders het kind thuis met lezen, rekenen of schrijven
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 100 De ouders zijn niet geïnteresseerd in de schoolvorderingen B 3 2 1 - 1 2 3 B De ouders hebben belangstelling voor de vorderingen op school
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S
- 101 Het kan de ouders weinig schelen hoe vaak het kind de school verzuimt B 3 2 1 - 1 2 3 B De ouders proberen het kind zo weinig mogelijk de school te laten verzuimen
D 3 2 1 - 1 2 3 D
S 3 2 1 - 1 2 3 S

102	Indien de ouders al naar school komen om over de schoolprestaties van hun kind te praten, gebeurt dat op <u>initiatief van de leerkracht</u>	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B De ouders komen in voorkomende gevallen op <u>eigen initiatief</u> naar school om met de leerkracht over de schoolprestaties van hun kind te praten
103	Goed taalgebruik wordt bij het kind thuis belangrijk gevonden	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Thuis letten ze niet op het taalgebruik
104	De ouders tonen zich niet geïnteresseerd in de ontwikkelingen en vernieuwingen in het onderwijs	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B De ouders tonen zich geïnteresseerd in de ontwikkelingen en vernieuwingen in het onderwijs
105	De ouders zien hun kind na de lagere school het liefst een zo hoogmogelijke opleiding volgen	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Het kan de ouders niet schelen op welke school het kind na de lagere school terecht komt
106	Bij het kind thuis worden goede manieren op prijs gesteld	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B Goede manieren vinden ze bij het kind thuis niet belangrijk
107	Leerzaam speelgoed vinden de ouders belangrijk	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B De ouders maken weinig onderscheid tussen leerzaam en 'prullerig' speelgoed
108	Het is de ouders onverschillig hoe de vakanties worden doorgebracht	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B De ouders vinden het belangrijk dat het kind tijdens de vakanties 'iets van de wereld' ziet
109	De ouders nemen het kind van tijd tot mee naar 'leerzame' plaatsen, zoals een museum, de kinderboerderij, e.d.	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B De ouders gaan nooit met het kind naar een museum, de kinderboerderij, e.d.

110	Thuis zijn er amper boeken en gelezen wordt er nauwelijks	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Thuis zijn ze vertrouwd met boeken en er wordt veel gelezen
111	Als er op school iets georganiseerd wordt waar ouders bij ingeschakeld moeten worden, zijn de ouders bijna altijd van de partij	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Als er op school iets georganiseerd wordt waar ouders bij ingeschakeld moeten worden, laten de ouders altijd verstek gaan
112	Bij het kind thuis worden de maaltijden met de regelmaat van de klok gebruikt	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Er wordt bij het kind thuis onregelmatig gegeten
113	Het kind kijkt veel naar de TV, ongeacht het programma	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	De ouders laten het kind selectief naar de TV kijken
114	Het kind komt uit een stabiel thuis-milieu	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Het thuismilieu is nogal onevenwichtig
115	De ouders zijn vaak afwezig als het kind van school komt	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	Een van de ouders is altijd thuis als het kind van school komt
116	De ouders letten er op met welke vriendjes hun kind omgaat	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	De ouders laten het helemaal aan het kind over met welke vriendjes het omgaat
117	De ouders vinden het niet belangrijk dat het kind lid is van een bibliotheek	B 3 2 1 - 1 2 3 D 3 2 1 - 1 2 3 S 3 2 1 - 1 2 3	B D S	De ouders vinden het belangrijk dat het kind lid is van een bibliotheek

Mocht U naar aanleiding van dit gedeelte van de vragenlijst op- of aanmerkingen hebben, dan kunt U die hieronder maken. Wij houden ons zeer aanbevolen voor Uw kritisch commentaar.

Instructie 3e deel vragenlijst

Hieronder staan een 17-tal uitspraken en beweringen. Wij verzoeken U al deze uitspraken en beweringen door te nemen en telkens door middel van een kruisje aan te geven in welke mate U het daar mee eens dan wel oneens bent.

Voorbeeld

U kunt Uw mening over een uitspraak te kennen geven door een kruisje in de betreffende kolom te zetten.

Wanneer U het met onderstaande uitspraak 'tamelijk eens' zou zijn, ziet Uw antwoord er als volgt uit

Een kind van 6 jaar moet naar de eerste klas en mag niet op de kleuterschool gehouden worden

volko- men eens	tame- lijk eens	enigs- zins eens	weet niet	enigs- zins oneens	tame- lijk oneens	volko- men oneens
	X					

Het is van belang dat U ook dit onderdeel van de vragenlijst zo nauwkeurig mogelijk invult. D.w.z.: U wordt verzocht geen enkele uitspraak over te slaan en bij elke bewering maar één kruisje te zetten. Belangrijk is Uw eerste indruk die de volgende uitspraken bij U oproepen. Dus niet wat U denkt dat ideaal zou zijn.

- 1 Wat onderwijs voor een leerling kan betekenen hangt het sterkst af van de wijze waarop ouders zich tegenover het onderwijs opstellen
- 2 Leerkrachten moeten er naar streven dat leerlingen voor hun schoolloopbaan niet afhankelijk zijn van het type gezin waaruit zij komen

volko- men eens	tame- lijk eens	enigs- zins eens	weet niet	enigs- zins oneens	tame- lijk oneens	volko- men oneens

	volko- men eens	tame- lijk eens	enigs- zins eens	weet niet	enigs- zins oneens	tame- lijk oneens	volko- men oneens
3							
	Het heeft weinig zin extra onderwijsvoor- zieningen te scheppen voor leerlingen als hun ouders het onder- wijs toch niet be- langrijk vinden						
4							
	Een leerkracht met ervaring kan vrij snel de begaafdheid van een leerling uit de eerste- of tweede klas inschatten						
5							
	Ik ervaar kinderen met moeilijkheden bij het leren zonder meer als een sta-in-de-weg voor de rest van de klas						
6							
	Goed onderwijs kan de meeste dingen die mis zijn gegaan in de jaren vóór het kind naar school ging corrigeren						
7							
	Als een leerling problemen heeft die samenhangen met de leefwijze en de mentaliteit van de ouders, staat zelfs een goede leerkracht machteloos						
8							
	Ik vind dat je kinderen met leermoeilijkheden in je klas tijdens de normale lessen moet blijven helpen						
9							
	Het zou gewenst zijn dat schoolbegeleidingsdiensten of andere deskundigen, kinderen met leerproblemen nog vóór hun intrede in de lagere school opsporen						

		volko- men eens	tame- lijk eens	enigs- zins eens	weet niet	enigs- zins oneens	tame- lijk oneens	volko- men oneens
10	Alle kinderen hebben gelijke kansen in het huidige onderwijssysteem							
11	Ik geef liever al mijn aandacht en energie aan die kinderen, die mijn lessen met begrip en aandacht volgen							
12	Het zou voor kinderen van LOM- en MLK-scholen gewenst zijn als het buitengewoon- met het gewoon lager onderwijs geïntegreerd wordt							
13	Ik vind dat iedere leerkracht bereid moet zijn cursussen te volgen over het kind met leermoeilijkheden							
14	Hoogbegaafde kinderen komen vrijwel alleen uit de betere milieus							
15	Kinderen met leerproblemen worden maar al te vaak te snel naar het buitengewoon onderwijs verwezen							
16	Heel veel kinderen met leermoeilijkheden zijn niet meer of minder intelligent dan de gemiddelde leerling							
17	Wanneer ouders van leerlingen met leerproblemen zelf nauwelijks belangstelling voor de prestaties van hun eigen kind tonen, kan ik voor die kinderen weinig doen							

Ruimte voor op- en aanmerkingen.

Instructie 4e deel vragenlijst

Tenslotte treft U hieronder een drietal groepjes van uitspraken aan.
Kruis bij elk groepje die uitspraak aan die nog het meest met Uw voorkeur overeenkomt.

Kruis per groepje altijd maar één uitspraak aan.

- 1
- | | |
|---|--------------------------|
| Het liefst sta ik voor een klas met kinderen van verschillend niveau. | <input type="checkbox"/> |
| Ik prefereer een klas met begaafde kinderen. | <input type="checkbox"/> |
| Ik geef het liefst les aan 'langzame' kinderen. | <input type="checkbox"/> |
| Een klas met kinderen van gemiddelde intelligentie heeft mijn voorkeur. | <input type="checkbox"/> |
| Ik prefereer een uniforme klas; het niveau kan me niet schelen. | <input type="checkbox"/> |
- 2
- | | |
|---|--------------------------|
| Ik geef het liefst klassikaal onderricht. | <input type="checkbox"/> |
| Het liefst werk ik met niveau-groepen voor rekenen, lezen en schrijven. | <input type="checkbox"/> |
| Ik geef er de voorkeur aan alle kinderen zo veel mogelijk individueel te benaderen. | <input type="checkbox"/> |
- 3
- | | |
|--|--------------------------|
| Ik pas mijn onderwijs het liefst van dag tot dag aan, afhankelijk van de omstandigheden. | <input type="checkbox"/> |
| Ik werk liever niet met een definitief werkschema. | <input type="checkbox"/> |
| Ik volg nog het liefst een vastomlijnd werkschema. | <input type="checkbox"/> |
| Ik werk het liefst met een omlijnd werkschema, aangepast aan het niveau van de klas. | <input type="checkbox"/> |

Ruimte voor op- en aanmerkingen.

Naam:
Adres:
School:
In welke klas(sen) geeft U les:

Nogmaals dank voor Uw medewerking!

VRAGENLIJST MONDELING INTERVIEW ONDER LEERKRACHTEN



KATHOLIEKE UNIVERSITEIT
Subcultuur der pedagogische en
andragogische wetenschappen

INSTITUUT VOOR ORTHOPEDAGOGIEK

Hoofd: Prof. Dr. F. J. Dumont

Travençolplein 1
6500 HD Nijmegen
Tel. 080 51 21 39

RESPONDENTNUMMER:

INTERVIEWNUMMER:

VRAGENLIJST

t.b.v. ONDERZOEK NAAR INVLOED NIET-KOGNITIEVE FAKTOREN OP LEERVORDE-
RINGEN VAN KINDEREN VAN DE EERSTE EN TWEDE KLAS G.L.O.

niet invullen.

reg.
contr.
cod.
contr. sup.
prov.

uitvoering.
Nijmeegs Instituut voor Onderwijs-
research (NIVOR) i.s.m. het Insti-
tuut voor Toegepaste Sociologie (ITS)
Nijmegen

INTERVIEW: VRAGEN WOORD VOOR WOORD VOORLEZEN. CIJFERS BIJ DE BETREFFENDE ANTWOORD-
ALTERNATIEVEN OMCIRKELEN.

INDIEN GEFEN ANTWOORDALTERNATIEVEN GEFORMULEERD STAAN, HET DOOR DE RESPONDENT GEGEVEN ANTWOORD BONDIG OMSCHRIJVEN OP DE DAARTOE AANGEGEVEN PLAATS.

A. KENMERKEN LEERKRACHT

INTRODUKTIE: Zoals U al in een brief werd meegedeeld zal het in dit interview voornamelijk gaan om een paar door U zelf aan te wijzen kinderen uit Uw klas: leerlingen die naar Uw mening niet of minder goed mee kunnen komen. Daarnaast wil ik U enkele vragen m.b.t. U zelf en Uw klas voorleggen.

Ik wil beginnen met de vragen over U zelf.

1. U bent een
- 1- man
 - 2- vrouw
2. Bent U
- 1- gehuwd
 - 2- gehuwd geweest
 - 3- ongehuwd
3. Hebt U kinderen?
- 1- nee
 - 2- ja → in welke leeftijd?
 - 1- 0- 3 jaar
 - (meerdere antwoorden tegelijk mogelijk) -2- 4-13 jaar
 - 3- 14 j. en ouder

4.a. In welk jaar bent U geboren?

b. In welke plaats?

5. Bent U lid van een kerkgenootschap

- 1- nee
- 2- ja → van welk?
 - 1- R.K.
 - 2- Ned. Herv.
 - 3- Geref.
 - 4- Overig, t.w.

6. Hoeveel jaren bent U in het
onderwijs werkzaam
(INT. LOPEND SCHOOLJAAR
MEETELLEN)

- 01- 1 jaar
- 02- 2 jaar
- 03- 3 jaar
- 04- 4 jaar
- 05- 5 jaar
- 06- 6-10 jaar
- 07- 11-15 jaar
- 08- 16-20 jaar
- 09- 21-25 jaar
- 10- 26 j. of meer

7. Hoeveel jaren bent U aan de
school waarin U werkzaam bent,
verbonden?
(INT. LOPEND SCHOOLJAAR
MEETELLEN)

- 01- 1 jaar
- 02- 2 jaar
- 03- 3 jaar
- 04- 4 jaar
- 05- 5 jaar
- 06- 6-10 jaar
- 07- 11-15 jaar
- 08- 16-20 jaar
- 09- 21-25 jaar
- 10- 26 j. of meer

8. In welke klas geeft U momenteel
les?

- 1- 1e klas
- 2- 2e klas
- 3- combinatie 1e en 2e klas
- 4- combinatie 2e en 3e klas
- 5- andere combinatie, t.w.

9. Zoudt U liever aan een andere
klas lesgeven?

- 1- nee
- 2- ja → Naar welke klas of klassen-
combinatie zou dan Uw voor-
keur uitgaan?

Hebt U daar een speciale
reden voor?

10. Als U het voor het zeggen had, zoudt U er dan de voorkeur aan geven aan een andere school les te geven?

-1- nee

-2- ja → Kunt U aangeven waarom?

11. Bent U naast het diploma kweekschool of pedagogische akademie nog in het bezit van andere, met het onderwijs verband houdende diploma's of aktes? (respect. volgt U een cursus of opleiding daartoe?)

-1- nee

-2- ja → Welk(e)?

12.a. Leest U regelmatig pedagogische- en/of ontwikkelingspsychologische boeken en/of tijdschriften?

-1- nee → DOOR NAAR VR. 13

-2- ja, zo af en toe

-3- ja, regelmatig

b. Welk(e) van deze tijdschriften leest U dan?

13. Hebt U wel eens voor de beslissing gestaan om, al dan niet in overleg met anderen, leerlingen naar scholen voor Buitengewoon Onderwijs te verwijzen?

-1- nee → DOOR NAAR VR. 17

-2- ja

14. Als U nu eens de afgelopen vijf jaar overziet, hoe vaak hebt U dan, bij benadering, voor een dergelijke beslissing gestaan?

Aantal keer

15. Hebt U wel eens meegemaakt dat een kind dat volgens Uw mening beter in het Buitengewoon Onderwijs op zijn plaats geweest zou zijn, daar desondanks niet geplaatst werd?

-1- nee → DOOR NAAR VR. 17

-2- ja

16.4. Hebt U dat achteraf als een juiste of onjuiste eindbeslissing ervaren?

-1- juist

-2- onjuist

b. Kunt U daar iets meer over vertellen?

1. Maar ik wil nu weten naar welke partij uw voorkeur uitgaat al, er nu kamerverkiezingen zouden zijn

-01-	geheim	-07-	D'66	-13-	GPV
-02-	geen	-08-	PPR	-14-	SGP
-03-	weet niet	-09-	PSP	-15-	EVP
-04-	P.v.d.A.	-10-	CPN	-16-	over.
-05-	CDA	-11-	DS'70		
-06-	VVD	-12-	RVP (BP)		

b.a. Welk beroep heeft Uw vader?
(respect. welk was zijn
laatste beroep)

b. Voert (voerde) hij dat zelf-
standig of in loondienst uit?

-1- zelfstandig
-2- loondienst

c. Geeft (gaf) hij leiding of niet?

-1- leidinggevend
-2- niet leidinggevend

d. Wat is zijn hoogst genoten op-
leiding geweest?

B. KINMERKEN NIAS-POPULATIE

INTRODUCTIE Ik ga U nu een paar vragen stellen over de school waaraan U ver-
bonden bent en de klas waaraan U les geeft.

19.a. Hoeveel kinderen hebt U dit jaar
in de klas?

aantal

b. Hoeveel jongens?

aantal

Hoeveel meisjes?

aantal

20. Zijn er in Uw klas kinderen van
culturele en/of etnische minder-
heden? (Surinamers, Antillianen,
Turken, Marokkanen, e.d.)

-1- nee

-2- ja → Hoeveel?

21. De maatschappij wordt wel verdeeld
in sociaal-economische groepen.
Zoudt U bij benadering in persen-
tages aan kunnen geven hoeveel leer-
lingen in Uw klas afkomstig zijn uit
resp. de lage- de midden- en de hoge
sociaal-economische groep?

lage groep

midden groep

hoge groep

-0- weet niet

22. Zoudt U - eveneens bij benadering -
aan kunnen geven hoeveel kinderen
een, wat men noemt, meer dan ge-
middelde intelligentie hebben?

-1- alle kinderen

-4- sommige kinderen

-2- de meeste

-5- een paar

-3- de helft

-6- geen

-0- weet niet

23. Wanneer U deze klas vergelijkt met andere klassen waaraan U op deze school les hebt gegeven, karakteriseert U dan deze klas als 'uitzonderlijk goed', 'uitzonderlijk slecht' of van een 'gemiddeld niveau'?

(INTERVIEWER. ZIE INSTRUCTIE!)

- 1- uitzonderlijk goed
 - 2- uitzonderlijk slecht
 - 3- gemiddeld niveau
 - 0- weet niet/kan geen vergelijking maken
-

24. Hoe hoog schat U het aantal leerlingen in Uw klas dat in zgn. achterstandsituaties verkeert of uit zgn. kansarme milieus afkomstig is?

aantal

25. Neemt Uw school, op grond van bv. de milieu-samenstelling van de leerlingen, deel aan een plaatselijk/regionaal compensatie-, aktiverings- of stimuleringsprogramma?

- 1- ja → DOOR NAAR VR. 27
- 2- nee

26. Vindt U dat Uw school daar eigenlijk aan zou moeten participeren?

- 1- ja
- 2- nee

27. Kunt U in voorkomende gevallen een beroep doen op de diensten van een zgn. boventallige leerkracht of een zgn. remedial teacher?

- 1- ja → DOOR NAAR VR. 29
- 2- nee

28. Acht U een dergelijke leerkracht niettemin voor Uw school nodig?

- 1- ja
 - 2- nee
-

10. Hoeveel kinderen in uw klas verto-
nen naar uw mening gedrags- of aan-
passingsproblemen?

aantal → aantal jongens

aantal meisjes

11. Hoeveel kinderen in uw klas verto-
nen naar uw mening gedrags- of aan-
passingsproblemen?

aantal → aantal jongens

aantal meisjes

12. Komt U wel eens bij de ouders van
leerlingen thuis op bezoek?

-1- nee

Hebt U daar een speciale reden voor?

-2-

ja, bij de meesten

Hebt U daar een speciale reden voor?

-3-

ja, bij sommigen

Hebt U daar een speciale reden voor?

C. KENMERKEN VAN LEERLINGEN MET LEERPROBLEMEN

Nu komen we aan het belangrijkste onderdeel van dit interview.

De vragen die ik U ga stellen betreffen leerlingen die naar Uw oordeel, in vergelijking met de rest van de klas, problemen met het leren vertonen of maar met moeite mee kunnen komen.

32. Zijn er tijdens dit lopende schooljaar kinderen uit Uw klas naar vormen van Buitengewoon Onderwijs verwezen?

-1- nee

-2- ja → aantal

33. Neemt U nu eens 4 leerlingen in gedachten die er, gelet op het gemiddeld niveau van leervorderingen in Uw klas, nog het slechtst afkomen. (Inclusief de eventueel al naar het Buitengewoon Onderwijs verwezen kinderen)

(INTERVIEWER. ZIE INSTRUKTIE!)

Laten we hen voor het gemak bij de voornaam noemen.

Welke voornamen hebben de leerlingen?

(INT. IN GEVAL VAN COMBINATIEKLAS
OOK NAAR KLAS VRAGEN!)

1

klas

2

klas

3

klas

4

klas

Ik ga U nu een lijst met uitspraken voorleggen.
De uitspraken vormen telkens een tegenstelling. Zij vertegenwoordigen de twee uitersten van een denkbare eigenschap van een leerling.

(INT.. LIJST 1 AAN DE LEERKRACHT VOORLEGGEN)

Het bovenste onkaderde paar uitspraken dient als voorbeeld.

Zoals U ziet zijn er tussen beide uitspraken cijfers geplaatst, van 1 tot en met 7. Het cijfer 4 vormt het middelpunt. De cijfers 1, 2 en 3 staan meer aan de linkerkant en behoren bij de linker uitspraak. De cijfers 5, 6 en 7 staan meer aan de rechterkant en behoren bij de rechter uitspraak.

Nu gaan we de uitspraken twee aan twee doornemen. Bij elk uitspraken-paar noem ik de namen van de vier door U genoemde leerlingen. Steeds moet U uitmaken of en in welke mate U de uitspraken voor hen kenmerkend vindt.
Vindt U bijvoorbeeld dat een bepaald kind het meest door de linker uitspraak getypeerd wordt, dan kiest U tussen 1, 2 en 3, afhankelijk van de mate waarin dat kind naar Uw mening door de linker uitspraak wordt gekenmerkt. Vindt U dat het erg sterk door die uitspraak gekenmerkt wordt, dan kiest U 1. Vindt U echter dat die leerling in mindere mate door die uitspraak gekenmerkt wordt, kiest U, al naar gelang, de 2 of de 3. Maar wanneer U nu vindt dat het kind meer door de rechter uitspraak wordt getypeerd, kiest U tussen 5, 6 of 7. De cijfers 1 en 7 vormen dus de twee uitersten.
Het cijfer 4 is van belang als U echt niet weet te kiezen tussen beide uitspraken. Met dat cijfer geeft U aan dat U de betreffende leerling noch door de ene, noch door de andere uitspraak gekenmerkt vindt.

Ik lees steeds de tegengestelde uitspraken hardop met U mee. Bij elk uitspraken-paar noem ik de namen van de vier door U genoemde leerlingen.
Bij ieder van hen gaat U na of de linker dan wel de rechter-uitspraak van toepassing is. Telkens noemt U mij dan het betreffende cijfer.
Denkt U niet te lang over het antwoord na; het gaat om Uw eerste reactie.

Het ik het zo duidelijk uitgelegd? Dan beginnen we met het eerste uitspraken-paar.

OORBEELD						A.s. de leerkracht hem/haar vraagt, is hij/zij niet altijd even enthousiast
1	2	3	4	5	6	
Maakt zich zorgen over slus en nog wat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Maakt zich nergens druk om
2. Houdt zelfs bij de kleinste plagerij onmiddellijk kwaad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hij/zij moet tot het uiterste geplaagd worden voor hij/zij kwaad wordt
3. Durft voor de klas geen verhaaltje te vertellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Durft heel goed voor de klas een verhaaltje te vertellen
4. Hij/zij doet goed op	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Is met zijn/haar gedachten vaak elders
5. Reageert veel emotioneler dan anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Reageert veel zakelijker
6. Hij/zij zit vol initiatief	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Toont nooit initiatief
7. Als hij/zij iets belooft, kun je ervan opaan dat hij/zij het ook doet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hij/zij komt zelden zijn/haar belofte na
8. Zoekt gezelschap van andere kinderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je ziet hem/haar vaak in zijn/haar eentje
9. Hij/zij is een drukke maker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hij/zij is overduidelijk rustig
10. Wacht altijd eerst af wat anderen doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Is altijd raakte de voorste
11. Spot met de fouten van anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vergoelijkte de fouten van anderen
12. Is zo verdiept in zijn/haar werk dat hij/zij niet merkt wat er om hem/haar heen gebeurt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kijkt bij het minste of geringste op van zijn/haar werk
13. Is gauw op zijn/haar teentjes getrapt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hij/zij kan goed tegen kritiek
14. Is er altijd het eerste bij als er iets uitgezocht moet worden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Laat anderen altijd voorgaan
15. Je moet hem/haar voortdurend voor hetzelfde waarschuwen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Je hoeft hem/haar nooit te waarschuwen
16. Als hij/zij merkt ongelijk te hebben, geeft hij/zij dat onmiddellijk uit zichzelf toe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Als hij/zij merkt ongelijk te hebben, kan hij/zij dat maar moeilijk toegeven
17. Hij/zij is uit zijn/haar gewone doen als hij/zij een fout maakt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wanneer hij/zij een fout maakt, gaat hij/zij door alsof er niets gebeurd is
18. Als iemand hem/haar om iets vraagt, geeft hij/zij het meestal zonder bedenkingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hij/zij heeft moeite iets aan een ander af te staan
19. Werkt bij het maken van opgaven meestal stil voor zichzelf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Is meestal druk met andere leerlingen bij het maken van opgaven

21	Wanneer een ander om hem/haar per ongeluk ergens heen of weg zit wordt hij/zij boos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wanneer een ander er naar het ongeluk ergens heen of weg zit wordt hij/zij niet boos
	Hij/zij is juf/leraar in zijn/haar werk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Als hij/zij iets doet doet hij/zij het grondig
22	Plaagt voortdurend andere kinderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hij/zij zal nooit iemand kwaad doen
23	Zit altijd overal met zijn/haar neus boven op	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Moet overal met de haren bijgesleept worden
24	Denkt nooit na voor hij/zij iets doet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Doet nooit iets voor er eerst diep over nagedacht is hebben
25	Als je hem/haar iets opdraagt, voert hij/zij het letterlijk zo uit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Als je hem/haar iets opdraagt, wijkt hij/zij er altijd wel op een paar punten van af
26	Als hij/zij door anderen geplaagd wordt, raakt hij/zij helemaal van streek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hij/zij trekt zich er niet veel van aan als hij/zij door anderen geplaagd wordt
27	Als hij/zij merkt dat hij/zij ergens de aandacht van de leerkracht mee trekt houdt hij/zij er direct mee op	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Doet doorlopend dingen waarvan hij/zij weet dat ze de aandacht van de leerkracht trekken
28	Als er iets onverwachts gebeurt wordt hij/zij onzeker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Als er iets onverwachts gebeurt, is hij/zij niet van zijn/haar stuk te brengen
29	Kan een reis tijd in dezelfde houding aan de docenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kan niet lang stilzitten
30	Als je hem/haar iets verbiedt, houdt hij/zij zich daaraan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Als je hem/haar iets verbiedt probeert hij/zij toch de eigen zin door te zetten

34 Nu leg ik U nog een lijstje met uitspraken voor.

(ZIE LIJST 2 AAN DE LEERKRACHT VOORLEGGEN)

Naar de vorige uitspraken omtrent de persoon van de leerling, deze lijst bevat uitspraken over diens ouderlijke milieu.

De procedure is gelijk aan de vorige. Elke keer moet U uitmaken of en in welke mate U de twee aan twee geformuleerde uitspraken van toepassing vindt op de door U genoemde leerlingen. U noemt mij dan weer het betreffende cijfer.

--	--	--	--

ITSPRAKENLIJST .

De ouders helpen er kind thuis nooit het lezen rekenen of schrijven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Als het nodig is helpen de ouders het kind thuis met lezen rekenen of schrijven
2. Goed taalgebruik wordt bij het kind thuis belangrijk bevonden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	*Huis, etten ze niet op het taalgebruik
3. De ouders nemen het kind var tijd tot tijd mee naar 'leerzame' plaatsen, zoals een museum, de kinderboerderij e.d.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De ouders gaan nooit met het kind naar een museum, de kinderboerderij e.d.
4. Het kind komt uit een stabiel thuismilieu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Het thuismilieu van het kind is nogal onevenwichtig
5. De ouders hebben een grote 'algemene ontwikkeling'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De ouders zijn bepaald geen 'algemeen ontwikkelde' mensen
6. 'Leerzaam' speelgoed vinden de ouders belangrijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De ouders maken weinig onderscheid tussen leersaam en 'prullerig' speelgoed
7. De ouders vinden het niet belangrijk dat het kind lid is van een bibliotheek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De ouders vinden het wel belangrijk dat het kind lid is van een bibliotheek
8. Het kind kijkt veel naar de TV, ongeacht het programma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De ouders laten het kind selectief naar de TV kijken
9. De ouders leggen er op het reke vrienden 'ur kind omgaat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De ouders laten het reke-za aan het reke over het reke vrienden, reke omgaat

hoeveel naar hebt u _____ al in de klas	1	2	3	4	5
En _____ er	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
36. Is _____ als eens bli- ven zitten?	1	2	3	4	5
En _____	1	2	3	4	5
37. Indien ja) in welke klas?	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
38. Lijgen naar uw oordeel de leerprestaties van _____ boven of onder zijn/haar e- genlijke kunnen? Of zijn ze daarmee in overeenstemming? En hoe is het in dit opzicht met de leerprestaties van _____ en _____ gesteld?	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
39. Welke oors(ak)en) liggen er naar uw mening ten grond- slag aan de geringe school- vorderingen van _____? En welke aan die van _____ _____ en _____?	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
39 a. Denkt U dat U in principe de schoolvorderingen van _____ _____ in positieve zin kunnt beïnvloeden? En hoe denkt U in dit op- zicht over _____ _____ en _____?	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
39 b. Hebt U, gelet op de school- vorderingen van _____ wel eens speciale aandacht aan hem/haar geschonken? En aan _____? _____?	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
39 c. (Indien ja), gaf dat enig positief resultaat te zien	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
40. Is _____ bij zijn/haar klasgenoten geliefd of onge- liefd? (ANTWOORDALTERNATIE- VEN NOEMEN!)	1	2	3	4	5
En hoe is in dit opzicht de positie van _____ _____ en _____?	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

1. Wanneer u eens niet naar de leerprestatie van _____ kijkt, maar meer naar zijn aard of karakter is dan een kind dat meer als leerkracht graag of niet zo graag in de klas heeft?	zeer graag -1-	-1-	-1-	-1-
	graag -2-	-2-	-2-	-2-
	noch het eer noch het ander -3-	-3-	-3-	-3-
	niet zo graag -4-	-4-	-4-	-4-
	beslist niet graag -5-	-5-	-5-	-5-
42 a. Zijn beide ouders van _____ nog aan leven?	beide ouders -1-	-1-	-1-	-1-
En van _____, alleen moeder -2-	-2-	-2-	-2-	-2-
en _____, alleen vader -3-	-3-	-3-	-3-	-3-
	geen van beiden -4-	-4-	-4-	-4-
	weet niet -0-	-0-	-0-	-0-
b. Zijn de ouders van _____ nog bij elkaar?	ja -1-	-1-	-1-	-1-
En van _____, nee -2-	-2-	-2-	-2-	-2-
	weet niet -0-	-0-	-0-	-0-
INT. EVENTUELE OPMERKINGEN DIE DE LEERKRACHT MAAKT IN VERBAND MET 42b. HIER NOTEREN)				
43 a. Welk beroep heeft de vader (moeder) van _____?				
En de vader (moeder) van _____, weet niet -0-	-0-	-0-	-0-	-0-
b. Tot welke sociaal-economische groep rekent U de ouder(s) van _____?	hoge groep -1-	-1-	-1-	-1-
En de ouder(s) van _____, middengroep -2-	-2-	-2-	-2-	-2-
	lage groep -3-	-3-	-3-	-3-
	weet niet -0-	-0-	-0-	-0-
44 a. Is _____ afkomstig uit een zgn. culturele of etnische minderheid?	ja -1-	-1-	-1-	-1-
En _____, nee -2-	-2-	-2-	-2-	-2-
b. (Indien ja), welke?				
45 a. Is (zijn) de ouder(s) van _____ op door de school georganiseerde bijeenkomsten als ouderavonden, tien minuten-gesprekjes e.d. vertegenwoordigd?	ja, altijd -1-	-1-	-1-	-1-
	ja, af en toe -2-	-2-	-2-	-2-
	ja, zelden -3-	-3-	-3-	-3-
	nee, nooit -4-	-4-	-4-	-4-

[illegible]

JAAR _____

--	--	--	--

Wat is de naam van de persoon die u heeft afgeleverd?

4) a. Denkt u dat uw persoonlijke mening over de persoon die u heeft afgeleverd wordt door uw teamgenoten die u kennen?	wordt door allen gedeeld -1-	DOOR NAAR 48 -1-	-1-	-1-
INT. EVENTUELE ANTWOORDALTERNATIEVEN (NOMEN)	wordt door sommigen gedeeld -2-	-2-	-2-	-2-
En uw mening over de persoon die u heeft afgeleverd?	wordt door niemand gedeeld -3-	-3-	-3-	-3-
b. INDIEN PERSOONLIJKE MENING NIET DOOR ALLE TEAMGENOTEN GEDEELD WORDT	weet niet -0-	DOOR NAAR 48 -0-	-0-	-0-
Kunt u aangeven om welke reden(en) teamgenoten uw mening niet delen?				
VT en nu de laatste vragen				
4c. a. Zal(zullen) de ouder(s) van u wanneer u hen met uw mening confronteert, instemmend of afwijzend reageren?	instemmend -1-	EINDE VRAAGGESPREK -1-	-1-	-1-
	afwijzend -2-	-2-	-2-	-2-
	anderszins -3-	-3-	-3-	-3-
b. INDIEN OUDERS AFWIJZEND REAGEREN	weet niet -0-	-0-	-0-	-0-
Welke reden(en) zal(zullen) de ouder(s) voor een eventuele afwijzing aanvoeren?				
Wat verwacht u dat de ouder(s) zal(zullen) doen?				

Dit was de laatste vraag. Nog even wat anders. Misschien worden er nog een aantal ouders bij het onderzoek betrokken. Zou u er in dat geval bereikbaar zijn? Hebben u en uw teamgenoten nog andere opmerkingen? U of het hoofd van uw school, bedenken voor de adressen van de nu besproken leerlingen?

ja -1-

nee -2-

INT. NOTEER HIER EVENTUELE OPMERKINGEN

hartelijk dank voor uw medewerking

- 1 Datum interview _____
- 2 Tijdsduur interview _____ min.
- 3 Naam School _____
- 4 Plaats School _____
5. Naam Leerkracht _____
6. Adres Leerkracht : _____

7. Was de ondervraagde in het
onderwerp geïnteresseerd?

geïnteresseerd	<input type="checkbox"/>
neutraal	<input type="checkbox"/>
ongeïnteresseerd	<input type="checkbox"/>
8. Hoe verliep het gesprek?

prettig	<input type="checkbox"/>
gewoon	<input type="checkbox"/>
onprettig	<input type="checkbox"/>

9. (Indien gesprek onprettig verliep)
Welk(e) de(e)l(en) van het vraaggesprek verliep(en) onprettig?

VRAGENLIJST SCHRIFTELIJKE ENQUETE ONDER TEAMLEIDERS



KATHOLIEKE UNIVERSITEIT
Subfaculteit der pedagogische en
andragogische wetenschappen

INSTITUUT VOOR ORTHOPEDAGOGIEK

Hoofd Prof Dr J J Dumont

Nijmegen,
Erasmusaan 40
Tel 080—51 21 39

VRAGENLIJST

Toelichting

- Deze vragenlijst is bedoeld voor hoofden van scholen van het gewoon lager onderwijs.
- De vragen betreffen enkele kenmerken van de school, het leerlingenbestand en de regio, plaats of buurt waarin de school gevestigd is.
- Bij het merendeel van de vragen zijn antwoordalternatieven gegeven. Wilt u dan een kruisje plaatsen in het vakje naast het antwoord dat voor u van toepassing is. Bij andere vragen kan het antwoord in de daarvoor gereserveerde ruimte geschreven worden.
- Voor op- en/of aanmerkingen over deze vragenlijst houden wij ons ten zeerste aanbevolen. U kunt daarvoor de laatste pagina van de vragenlijst gebruiken.
- Wij zouden het bijzonder op prijs stellen wanneer u de volledig ingevulde vragenlijst zo spoedig mogelijk - liefst binnen 14 dagen - aan ons terugstuurt. Bijgaande retour-enveloppe behoeft niet gefrankeerd te worden.

1 a. In welke gemeente en provincie is de school gevestigd, waaraan u als hoofd (teamleider) verbonden bent?	gemeente
	provincie
b. Ligt uw school in een dorp dat deel uitmaakt van een grote of middelgrote gemeente?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> neen

2.a. Hoe oud is de school?	<input type="checkbox"/> minder dan 5 jaar <input type="checkbox"/> 5- 9 jaar <input type="checkbox"/> 10-19 jaar <input type="checkbox"/> 20-29 jaar <input type="checkbox"/> 30 jaar of ouder
b. Welke naam heeft uw school?	naam
c. Tot welke van de volgende categorieën moet de school waaraan u verbonden bent, gerekend worden?	<input type="checkbox"/> openbare school <input type="checkbox"/> bijzondere, prot.chr. school <input type="checkbox"/> bijzondere, rooms kath. school <input type="checkbox"/> overig, te weten:
d. Draagt uw school in pedagogisch-didaktisch opzicht nog een speciaal karakter?	<input type="checkbox"/> Montessori-school <input type="checkbox"/> Jena-plan school <input type="checkbox"/> Vrije School <input type="checkbox"/> anders, te weten:

3.a. Hoeveel leerlingen telde uw school bij de aanvang van het vorige schooljaar (1979-1980)?	aantal jongens	<input type="text"/>
	aantal meisjes	<input type="text"/>
b. Hoeveel leerlingen telt uw school op dit moment?	aantal jongens.	<input type="text"/>
	aantal meisjes	<input type="text"/>
c. Hoeveel full-time leerkrachten waren er het vorige schooljaar (1979-1980) aan uw school verbonden?	aantal leerkrachten.	<input type="text"/>
d. Hoeveel full-time leerkrachten zijn er momenteel aan uw school verbonden?	aantal leerkrachten:	<input type="text"/>

4 a Hoe waren de leerlingen van het eerste leerjaar in het schooljaar 1979-1980 verdeeld?
(Let op zowel A als B moet worden ingevuld)

A Aankruisen wat van toepassing is
(meerdere antwoorden zijn tegelijk mogelijk)

B Totaal aantal
leerlingen

<input type="checkbox"/> over een eerste klas	klasegrootte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> over een combinatie- klas	klasegrootte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> over meerdere eerste klassen	klasegrootte	1 <input type="checkbox"/>
		2 <input type="checkbox"/>
		3 <input type="checkbox"/>
		4 <input type="checkbox"/>

b Hoe waren de leerlingen van het tweede leerjaar in het schooljaar 1979-1980 verdeeld?
(Let op zowel A als B moet worden ingevuld)

A Aankruisen wat van toepassing is
(meerdere antwoorden tegelijk mogelijk)

B Totaal aantal
leerlingen

<input type="checkbox"/> over een tweede klas	klasegrootte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> over een combinatie- klas	klasegrootte	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> over meerdere tweede klassen	klasegrootte	1 <input type="checkbox"/>
		2 <input type="checkbox"/>
		3 <input type="checkbox"/>
		4 <input type="checkbox"/>

- 5 a. Is er in de gemeente/regio waarin uw school gevestigd is, een schoolbegeleidingsdienst (S.B.D.) werkzaam? (Veel gebruikte andere benamingen voor een S.B.D. zijn schooladviesdienst, pedagogisch-didactische dienst, schoolpedagogische dienst)
- ☐ ja
- ☐ nee (naar vraag 5.e)
- ☐ weet niet (naar vraag 5.e)
- b. Heeft uw school contact (gehad) met deze S.B.D.?
- ☐ ja, in het kader van een (begeleidings)plan
- ☐ ja, in individuele gevallen
- ☐ nee (naar vraag 5.e)
- c. Kunnen u en/of andere leden van het onderwijs-team een beroep op de S.B.D. doen in geval van leer- of gedragsmoeilijkheden van individuele leerlingen?
- ☐ ja
- ☐ nee (naar vraag 5.e)
- d. Is de S.B.D. ook betrokken bij eventuele verwijzingen van leerlingen naar het Buitengewoon Onderwijs?
- ☐ ja
- ☐ nee
- e. Zijn er (eventueel naast de S.B.D.) nog bepaalde instellingen of personen bij mogelijke verwijzingen van leerlingen van uw school naar het Buitengewoon Onderwijs betrokken?
- ☐ ja
- ☐ nee (naar vraag 6)
- f. Zo ja Welke instelling of persoon (functie aanduiden)?
-

c a Is er in de gemeente waarin uw school gevestigd is ook een school voor kinderen met leer en opvoedingsproblemen (LOM-school)? ☐ ja (naar vraag 6 c) ☐ neen

b Zo neen In welke plaats is dan de dichtst bijzijnde LOM-school gevestigd

c Is er in de gemeente waarin uw school gelegen is ook een school voor moeilijk lerende kinderen (MLK-school)? ☐ ja (naar vraag 7) ☐ neen

d Zo neen In welke plaats is dan de dichtst bijzijnde MLK-school gevestigd?

7.a Worden er wel eens leerlingen van uw school naar het LOM-onderwijs verwezen?

☐ ja

☐ nee (naar vraag 7.c)

b. Zoudt u zo nauwkeurig mogelijk in nevenstaande tabel aan kunnen geven hoeveel leerlingen (jongens en meisjes) van uw school in de afgelopen drie schooljaren naar het LOM-onderwijs werden verwezen?

	1977-1978	1978-1979	1979-1980
aantal jongens			
aantal meisjes			

c. Worden er wel eens leerlingen van uw school naar het MLK-onderwijs verwezen?

☐ ja

☐ nee (naar vraag 7.e)

d. Zoudt u zo nauwkeurig mogelijk in nevenstaande tabel aan kunnen geven hoeveel leerlingen (jongens en meisjes) van uw school in de afgelopen drie schooljaren naar het MLK-onderwijs werden verwezen?

	1977-1978	1978-1979	1979-1980
aantal jongens			
aantal meisjes			

e. Worden er wel eens leerlingen van uw school naar het (Z)MOK-onderwijs verwezen?

☐ ja

☐ nee (naar vraag 8)

f. Zoudt u zo nauwkeurig mogelijk in nevenstaande tabel aan kunnen geven hoeveel leerlingen (jongens en meisjes) van uw school in de afgelopen drie schooljaren naar het (Z)MOK-onderwijs werden verwezen?

	1977-1978	1978-1979	1979-1980
aantal jongens			
aantal meisjes			

8. Hoe hoog schat u het percentage leerlingen op uw school dat afkomstig is uit de (voormalige) overzeese gebiedsdelen en/of uit het buitenland? (Betreffende percentage in nevenstaande tabel aankruisen)

geen	
1 - 5%	
6 - 10%	
11 - 20%	
21 - 30%	
31 - 50%	
meer dan 50%	

9. Kunt u bij benadering aangeven hoe groot het percentage leerlingen van uw school is, waarvan de vader behoort tot de geschoolde en ongeschoolde handarbeiders?

geschoolde handarbeiders:

ongeschoolde handarbeiders:

- 10.a. Woont een belangrijk gedeelte van de leerlingen van uw school in een sociaal achtergebleven buurt/streek?

☐ ja, minstens 50% van de leerlingen

☐ ja, 30 - 50% van de leerlingen

☐ ja, 20 - 30% van de leerlingen

☐ ja, 10 - 20% van de leerlingen

☐ nee, minder dan 10% van de leerlingen

- b. Hoe hoog schat u het percentage leerlingen op uw school dat in zgn. achterstandsituaties verkeert of uit zgn. kansarme-milieus komt?

geen	
1 - 5%	
6 - 10%	
11 - 20%	
21 - 30%	
31 - 50%	
meer dan 50%	

11.a. Neemt uw school, op grond van de milieu-samenstelling van het leerlingenbestand, deel aan een plaatselijk/regionaal compensatie, aktiverings- of stimuleringsprogramma?

☐ ja (naar vraag 12)

☐ nee

b. Vindt u dat uw school in aanmerking zou kunnen/moeten komen voor de deelname aan een dergelijk programma, gelet op de milieusamenstelling van het leerlingenbestand?

☐ ja

☐ nee

12. Is er voor uw school, op grond van een mogelijk hoog percentage leerlingen in achterstandsituaties een boventallige leerkracht of een zgn. 'remedial teacher' aangevraagd en/of aangesteld?

☐ neen, ook niet nodig

☐ neen, ofschoon nodig

☐ ja, aangevraagd, maar (nog) niet aangesteld

☐ ja, aangesteld

13. Kunt u bij benadering aangeven welk percentage leerlingen van de school het vorig jaar naar de diverse categorieën van vervolgonderwijs ging?

☐ l.b.o./l.a.v.o.

☐ m.a.v.o.

☐ h.a.v.o./v.w.o.

☐ deze school heeft nog geen leerlingen afgeleverd

Nogmaals hartelijk dank voor uw medewerking!

Voor eventuele op- en/of aanmerkingen over deze vragenlijst kunt u deze pagina gebruiken.

BIJLAGE 4

Gemiddelden en standaarddeviaties van de beoordelingen van de drie fictieve leerlingen naar 117 gedrags- en milieubeschrijvingen

(De itemnummers corresponderen met die van Bijlage 1.)

	beste		doorsnee		slechte	
	gem.sc.	SD	gem.sc.	SD	gem.sc.	SD
1	4.01	1.10	3.45	1.31	4.39	1.73
2	1.91	1.25	2.88	1.29	5.20	1.70
3	2.97	1.17	3.17	1.11	3.57	1.71
4	2.77	1.20	2.78	1.03	3.31	1.61
5	4.29	1.62	4.04	1.34	3.13	1.57
6	1.73	0.95	2.56	1.03	4.78	1.66
7	4.35	2.00	4.07	1.49	4.25	1.94
8	5.99	1.56	5.33	1.35	4.22	1.83
9	1.50	0.98	2.75	1.18	5.89	1.35
10	4.99	1.56	4.35	1.30	3.27	1.41
11	2.39	1.63	3.25	1.35	4.43	1.75
12	2.79	1.50	2.74	1.30	3.08	1.70
13	4.78	1.67	4.00	1.23	2.89	1.28
14	4.18	1.75	3.96	1.43	3.84	2.02
15	1.79	0.93	2.83	0.99	4.68	1.76
16	4.09	1.47	3.66	1.27	3.02	1.58
17	5.89	1.12	4.05	1.28	2.35	1.23
18	4.29	1.88	4.38	1.51	4.72	1.62
19	2.34	1.40	2.26	1.15	3.42	1.83
20	5.27	1.46	4.21	1.29	3.06	1.72
21	3.51	1.60	3.43	1.45	3.29	1.75
22	1.60	0.81	2.79	1.04	5.06	1.49
23	2.82	1.54	3.22	1.32	3.49	1.77
24	4.33	1.67	4.22	1.25	3.60	1.34
25	3.24	1.46	3.52	1.18	3.71	1.75
26	3.99	1.66	4.27	1.30	4.07	1.78
27	2.13	1.08	3.71	1.35	6.28	1.02
28	4.49	1.57	3.97	1.35	3.16	1.47
29	4.02	1.67	3.88	1.44	3.49	1.53
30	2.50	1.41	2.67	1.22	2.97	1.68
31	4.11	1.84	4.25	1.34	3.72	1.68
32	1.78	1.08	2.78	1.15	5.18	1.50
33	3.54	1.37	3.50	1.29	3.99	1.45
34	5.14	1.44	4.25	1.35	2.39	1.35
35	3.86	1.72	3.61	1.32	4.18	1.64
36	5.63	1.17	5.11	1.26	3.91	1.67
37	4.61	1.57	3.98	1.30	2.80	1.54
38	4.78	1.86	4.23	1.42	3.10	1.78
39	3.16	1.66	3.89	1.30	4.71	1.63
40	3.50	1.54	3.32	1.14	3.82	1.62
41	4.44	1.59	4.33	1.33	3.43	1.61
42	4.85	1.90	4.29	1.41	3.46	1.77
43	4.07	1.80	4.36	1.30	4.40	1.61
44	1.86	0.83	3.68	1.46	5.01	1.72
45	4.67	1.60	4.37	1.29	4.21	1.61
46	3.57	1.77	3.63	1.33	4.14	1.68
47	4.79	1.53	4.53	1.20	3.62	1.65
48	1.77	1.21	3.27	1.33	4.97	1.57
49	3.82	1.57	3.76	1.30	3.64	1.53
50	5.56	1.29	5.04	1.13	3.79	1.54

Bijlage 4 (vervolg)

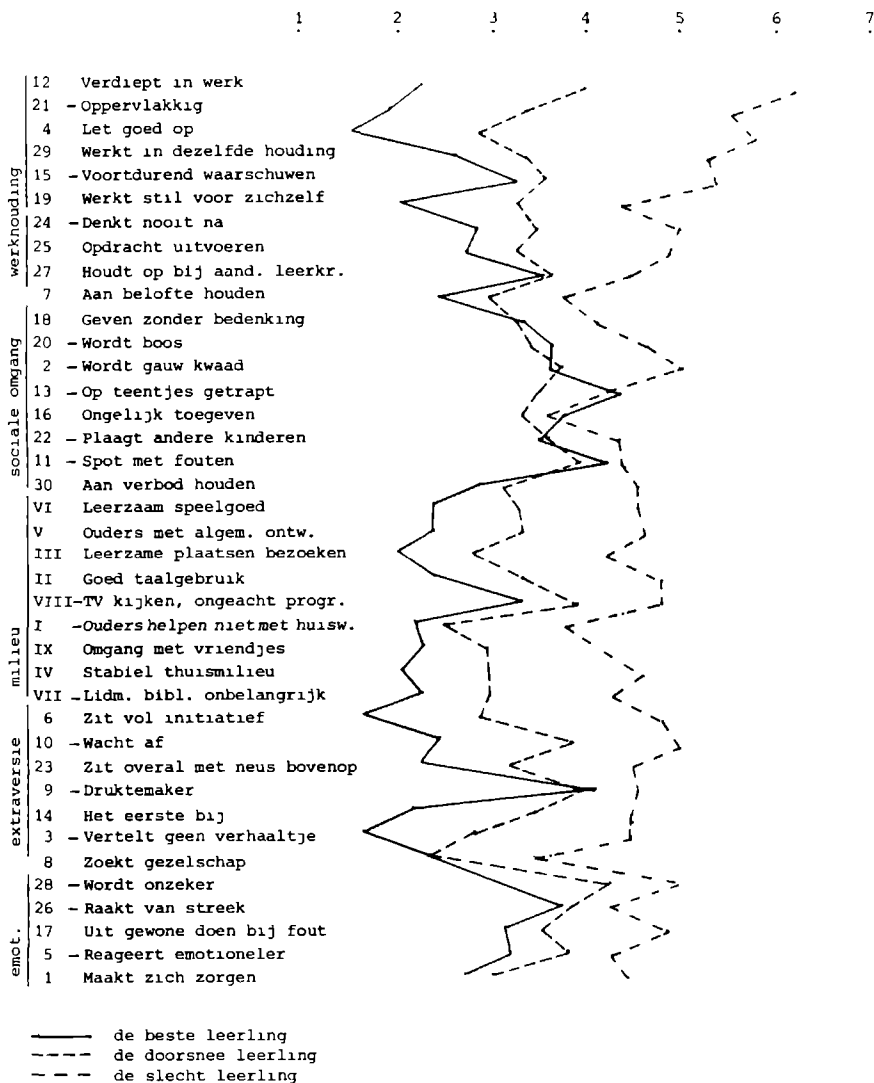
	goed		doorsnee		slechte	
	gen.sc.	SD	gen.sc.	SD	gen.sc.	SD
5	5.75	1.33	4.60	1.20	2.47	1.39
52	5.05	1.24	3.14	1.04	3.97	1.53
53	6.29	0.95	4.88	1.06	2.39	1.11
54	4.76	1.27	4.02	1.04	3.67	1.17
55	5.21	1.45	5.22	1.22	5.00	1.54
56	4.23	1.76	4.85	1.25	4.86	1.66
57	4.30	1.34	1.20	1.11	4.28	1.33
58	4.21	1.70	3.74	1.36	3.01	1.41
59	2.25	1.27	3.05	1.39	4.44	1.75
60	4.70	1.32	4.35	1.22	3.56	1.51
61	2.45	1.07	3.07	0.99	4.41	1.73
62	4.77	1.61	4.92	1.21	4.67	1.57
63	5.43	0.99	4.51	1.02	2.93	1.26
64	2.33	1.12	2.86	1.06	3.82	1.44
65	2.99	1.64	4.20	1.28	5.08	1.57
66	2.32	1.28	3.06	1.17	4.94	1.49
67	4.77	1.27	4.40	1.11	3.31	1.35
68	3.33	1.30	3.53	1.18	3.66	1.65
69	4.40	1.68	4.22	1.33	4.25	1.79
70	4.65	1.35	4.39	1.20	4.04	1.53
71	3.14	1.23	3.71	1.19	3.95	1.54
72	4.55	1.54	4.53	1.22	4.22	1.58
73	4.22	1.66	4.07	1.41	3.37	1.57
74	3.92	1.56	3.85	1.28	3.36	1.54
75	3.85	1.38	3.63	1.14	3.10	1.59
76	4.70	1.36	3.77	1.22	2.64	1.33
77	4.79	1.72	4.43	1.48	3.59	1.68
78	3.17	1.33	3.50	1.18	4.60	1.54
79	3.57	1.60	3.30	1.22	3.60	1.47
80	3.73	1.34	3.43	1.06	3.75	1.46
81	2.02	1.22	3.48	1.37	5.85	1.27
82	3.98	1.71	3.99	1.31	3.85	1.89
83	3.65	1.22	3.66	1.13	3.36	1.54
84	2.50	0.91	3.53	0.92	4.95	1.20
85	6.38	0.84	4.78	1.30	4.14	1.86
86	4.20	1.55	4.16	1.17	4.43	1.71
87	5.34	1.45	4.14	1.29	2.90	1.33
88	2.78	1.53	3.21	1.24	4.31	1.55
89	5.36	1.57	3.96	1.39	2.68	1.63
90	2.94	1.28	3.30	1.04	4.43	1.04
91	2.18	1.17	2.76	1.07	4.11	1.56
92	6.29	1.00	5.51	1.10	4.41	1.67
93	1.94	1.49	2.56	1.37	3.48	1.75
94	6.18	1.23	5.71	1.31	4.59	1.96
95	2.39	1.47	2.97	1.36	4.08	1.61
96	2.41	1.46	3.14	1.56	4.27	1.99
97	4.67	1.86	4.04	1.72	3.51	1.79
98	2.35	1.12	3.63	1.36	4.74	1.40
99	5.92	1.27	5.38	1.52	4.74	1.70
100	6.33	0.95	5.91	1.12	5.15	1.65
101	6.43	0.91	6.17	1.11	5.34	1.78
102	5.00	1.84	4.61	1.67	3.69	1.90
103	2.31	1.50	3.35	1.53	4.85	1.66
104	5.38	1.45	4.58	1.51	3.36	1.64
105	2.11	1.29	2.67	1.29	3.75	1.65

Bijlage 4 (vervolg)

	beste		doorsnee		slechte	
	gem.sc.	SD	gem.sc.	SD	gem.sc.	SD
106	1.37	1.02	2.46	1.11	3.50	1.67
107	2.33	1.27	3.35	1.44	4.71	1.53
108	4.96	1.38	4.28	1.19	3.48	1.28
109	2.25	1.12	3.14	1.32	4.45	1.53
110	6.01	1.26	4.99	1.23	3.33	1.37
111	2.27	1.17	2.80	1.34	4.11	1.78
112	2.72	1.25	2.87	1.16	3.70	1.46
113	4.82	1.59	3.94	1.46	2.98	1.43
114	1.99	0.97	2.68	1.23	4.42	1.74
115	5.66	1.42	5.44	1.36	4.75	1.74
116	2.66	1.58	3.41	1.53	4.55	1.66
117	5.94	1.23	5.02	1.40	3.65	1.59

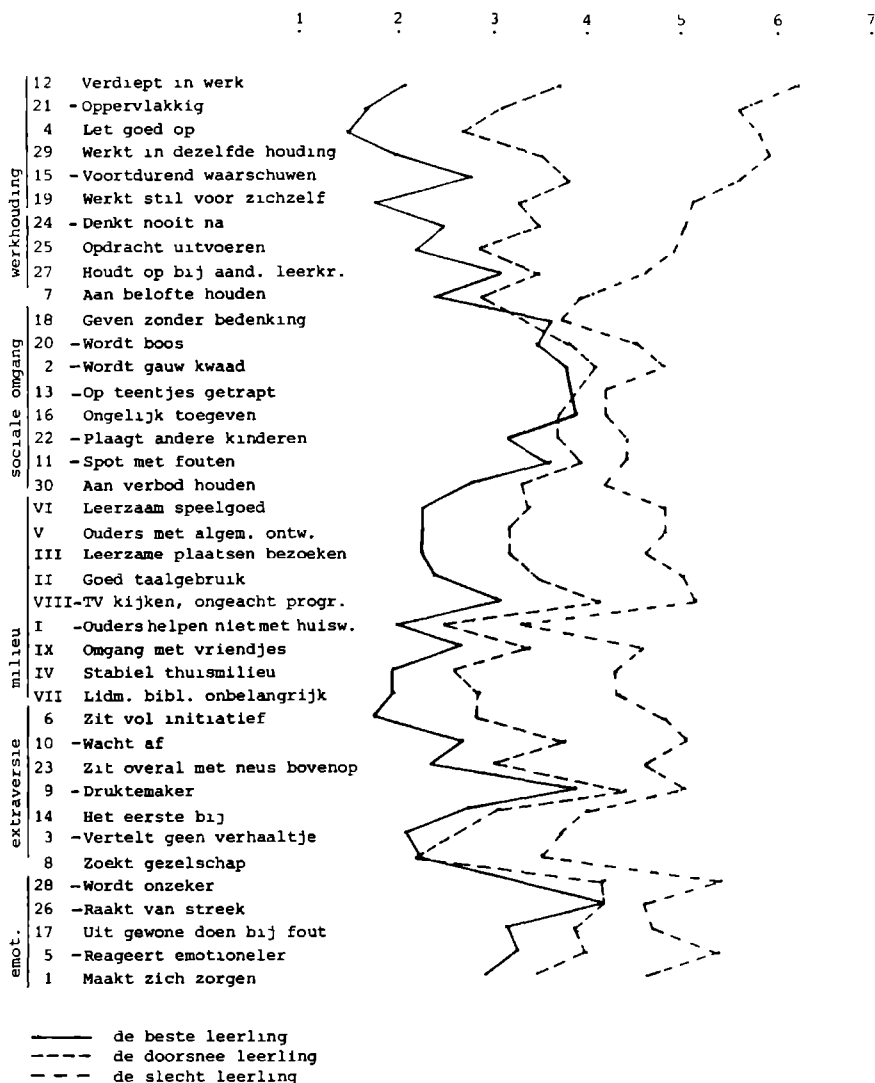
BIJLAGE 5.(A)

Normaliteitsverwachtingen van mannelijke leerkrachten



BIJLAGE 5.(B)

Normaliteitsverwachtingen van vrouwelijke leerkrachten



Vergelijking van factorpatronen

Ter bepaling van de gelijkheid van factorpatronen van de normaliteitsverwachtingen van de leerkrachten en hun beoordelingen van feitelijke probleemleerlingen werd met behulp van LISREL-V (Joreskog & Sorbom, 1981) een analyse uitgevoerd. Er werd gekozen voor een vergelijking tussen de doorsnee-leerling en de overganger enerzijds, de slechte leerling en de LOM-kandidaat anderzijds.

In eerste instantie werden alle 39 items als variabelen in de vergelijking betrokken waarbij, gezien de resultaten van de exploratieve factoranalyses, van een vijftal factoren uitgegaan werd. Het aantal parameters was aanzienlijk: 185 ladingen, 39 residuele varianties en 10 factor-covariaties. Omdat dit welhaast onoverkomelijke technische problemen aangaande indentificatie en convergentie opleverde, werd in navolging van onder meer Cadwell en Pullis (1983) de procedure vereenvoudigd. Voor elke van de veronderstelde factoren werden de drie of vier, blijkens de exploratieve analyses hoogst ladende items geselecteerd. De covariantie-matrix van de aldus resterende 18 variabelen diende als vertrekpunt voor de vergelijking van de factorpatronen. Ten behoeve van de interpretatie van de "Goodness of fit" werden eveneens de 'root-mean-square'-waarden op basis van de correlatiematrix berekend.

Het volgende model werd gespecificeerd. De ladingen van elke variabele op de 'eigen' factor werden, behoudens fixatie ten behoeve van identificatie, vrij gelaten, de overige ladingen werden gelijk aan 0 gesteld. De varianties van de factoren werden eveneens vrij gelaten. In aansluiting op de exploratieve analyses werd van de orthogonale factoren uitgegaan. De resultaten van de analyse staan in onderstaande tabel weergegeven.

vergeleken factorpatronen	χ^2	df	goodness of fit index	root - mean - square resid.cov.	square resid.corr.
doorsnee-leerling vs overganger	250	634.15	.84	.23	.12
slechte leerling vs LOM-kandidaat	270	570.05	.56	.69	.18

Gezien de strengheid van het gepostuleerde model zijn de resultaten zeer bevredigend. De residuele correlaties zijn zowel met het oog op de vergelijking tussen de doorsnee-leerling en de overganger als met betrekking

tot de vergelijking tussen de slechte leerling en de LOM-kandidaat, niet substantieel te noemen. Nagenoeg identieke factorpatronen mogen derhalve aanwezig worden geacht.

BIJLAGE 7.(A)

Het factorpatroon van de beoordeling van de fictieve slechte leerling

Wordt gauw kwaad	49	08	13	23	31
Aan belofte houden	- 37	27	29	24	25
11 Spot met fouten	>4	- 15	- 08	01	- 19
13 Op teentjes getrapt	61	00	12	18	11
16 Ongelijk toegeven	- 71	12	01	- 01	11
18 Geven zonder bedenking	- 67	02	- 07	17	01
20 Wordt boos	68	07	01	07	- 22
22 Plaagt andere kinderen	52	- 18	00	25	- 42
30 Aan verbod houden	- 65	22	09	- 18	33
31 Ouders helpen niet met huisw	37	- 61	- 10	01	- 04
32 Goed taalgebruik	- 04	78	05	11	- 03
33 Leerzame plaatsen bezoeken	- 08	72	01	03	06
34 Stabiel thuismilieu	- 28	62	- 11	16	11
35 Ouders met algem ontw	- 05	75	00	01	12
36 Leerzaam speelgoed	- 11	79	00	05	00
37 Lidm bibl onbelangrijk	07	- 67	- 17	- 06	- 16
38 TV kijken, ongeacht progr	- 01	- 69	- 04	- 07	- 11
39 Omgang vriendjes	02	58	05	- 07	08
1 Maakt zich zorgen	- 07	14	61	16	27
5 Reageert emotioneler	- 02	- 03	57	22	- 34
17 Uit gewone doen bij fout	05	12	60	- 04	26
26 Raakt van streek	12	14	68	- 09	32
28 Wordt onzeker	03	- 12	71	- 19	06
3 Vertelt geen verhaaltje	13	- 08	08	55	14
6 Zit vol initiatief	08	12	19	66	02
8 Zoekt gezelschap	- 29	14	05	52	- 08
9 Druktemaker	21	- 12	07	52	- 42
10 Wacht af	- 21	09	18	- 67	- 05
14 Het eerste bij	30	03	- 03	63	- 15
23 Zit overal met neus bovenop	11	15	- 04	63	20
4 Let goed op	- 15	- 05	19	16	54
12 Verdiept in werk	- 08	- 02	11	- 04	73
15 Voortdurend waarschuwen	28	- 13	01	06	- 65
19 Werkt stil voor zichzelf	- 21	04	- 10	- 28	57
21 Oppervlakkig	05	- 10	- 10	- 17	- 63
24 Denkt nooit na	19	- 24	- 08	07	- 58
25 Opdracht uitvoeren	- 26	21	14	24	48
27 Houdt op bij aand leerkr	- 35	12	- 07	- 28	45
29 Werkt in zelfde houding	- 07	07	- 12	- 22	72

	SOCIALE OMGANG	MILIEU	EMOTIONALITEIT	EXTRAVERSIE	WERKHOUDING
% verkl var	10 5%	12 4%	6 2%	8 5%	11 3%
% geëxtr var	21 5%	25 4%	12 7%	17 5%	23 1%

BIJLAGE 7.(B)

Het factorpatroon van de beoordeling van leerproblematische leerlingen

2	Wordt gauw kwaad	.67	-.06	.25	.23	-.11
11	Spot met fouten	.63	-.13	-.14	.09	-.29
13	Op teentjes getrapt	.67	-.08	.41	.14	-.13
16	Ongelijk toegeven	-.65	.10	-.01	-.07	.15
18	Geven zonder bedenking	-.71	.02	.03	.07	.10
20	Wordt boos	.69	-.07	.17	.29	-.21
22	Plaagt andere kinderen	.63	-.14	-.09	.39	-.31
30	Aan verbod houden	-.57	.12	.14	-.33	.45
31	Ouders helpen niet met huisw.	.15	-.70	-.10	-.07	-.08
32	Goed taalgebruik	-.01	.77	-.02	.02	.07
33	Leerzame plaatsen bezoeken	-.03	.81	.05	.08	.05
34	Stabiel thuismilieu	-.17	.64	-.14	.10	.18
35	Ouders met algem. ontw.	-.02	.83	-.04	.08	.03
36	Leerzaam speelgoed	-.08	.83	.04	.01	.11
37	Lidm. bibl. onbelangrijk	-.02	-.59	.00	.04	-.13
38	TV kijken, ongeacht progr.	.09	-.77	-.03	.09	-.10
39	Omgang vriendjes	-.07	.60	.20	-.06	.04
1	Maakt zich zorgen	-.10	.12	.49	.08	.46
5	Reageert emotioneler	.15	-.02	.63	.18	-.13
17	Uit gewone doen bij fout	-.06	.05	.61	.02	.39
26	Raakt van streek	.25	.09	.72	-.13	.03
28	Wordt onzeker	-.11	.05	.72	-.22	.04
3	Vertelt geen verhaaltje	.01	-.09	.05	-.64	.19
6	Zit vol initiatief	.06	.11	.06	.76	.04
8	Zoekt gezelschap	-.12	.08	-.13	.63	.09
9	Druktemaker	.27	-.05	.01	.74	-.37
10	Wacht af	-.26	.03	.14	-.73	.11
14	Het eerste bij	.36	-.04	.06	.70	-.23
23	Zit overal met neus bovenop	.18	-.01	.16	.72	.03
4	Let goed op	-.08	.03	.09	.14	.76
7	Aan belofte houden	-.35	.21	.17	.19	.46
12	Verdiept in werk	-.08	.06	-.05	-.16	.77
15	Voortdurend waarschuwen	.36	-.09	-.01	.33	-.64
19	Werkt stil voor zichzelf	-.30	.11	.03	-.41	.59
21	Oppervlakkig	.09	-.19	-.06	-.04	-.74
24	Denkt nooit na	.20	-.22	-.01	.20	-.66
25	Opdracht uitvoeren	-.22	.10	.06	-.04	.64
27	Houdt op bij aand. leerkr.	-.38	.05	-.01	-.42	.45
29	Werkt in zelfde houding	-.18	.08	-.06	-.36	.73
		SOCIALE OMGANG	MILIEU	EMOTIONALITEIT	EXTRAVERSIE	WERKHOUING
	% verkl. var.	11.7%	13.1%	6.5%	12.2%	14.1%
	% geëxtr.var.	20.3%	22.8%	11.3%	21.2%	24.5%

Joep Bakker werd op 11 november 1946 te Tilburg geboren. Hij bracht zijn middelbare schooltijd op het internaat van het Canisius College in Nijmegen door alwaar hij in 1966 het getuigschrift H B S a behaalde. Vervolgens studeerde hij sociologie aan de Katholieke Universiteit met als specialisatie Methoden en Technieken van Sociaal Onderzoek Als bijvakken koos hij Klinische Psychologie en Theoretische Sociologie. In 1974 voltooide hij deze studie Sinds april 1975 is hij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Instituut voor Orthopedagogiek van de Nijmeegse universiteit, aanvankelijk belast met onderwijs op het terrein van de zwakzinnigheid. Thans betreffen zijn onderwijs- en onderzoeksactiviteiten de Sociale Aspecten van Ontwikkelings- en Leerproblemen.

Stellingen

bij het proefschrift 'De leerkracht en de slechte leerling'

1. *Onderzoekresultaten dienen vaak slechts ter illustratie van een redenering.*
2. *Oordelen die leerkrachten over hun leerlingen geven, onthullen meer over de leerkracht dan over de leerling. (zie onder meer dit proefschrift)*
3. *Bij de huidige stand van diagnostiek betekent vroegtijdige onderkenning meestal vroegtijdige stigmatisering.*
4. *Zolang het CBS statistische gegevens met betrekking tot leerproblematische kinderen onder een gemeenschappelijke (2)MLK-noemer presenteert, draagt het tot ongewenste beeldvorming bij.*
5. *Het vigerende universitaire onderzoeksbeleid brengt orthopedagogen er toe het in essentie normatieve karakter van hun discipline te verwaarlozen.*
6. *Door het overheidsbeleid inzake integratie van geestelijk gehandicapten wordt wel de schatkist maar niet de gehandicapte gediend.*
7. *Kritiek op opvattingen van uiteenlopende sociale wetenschappers als Jensen en Buikhuisen behoort niet alleen ethisch maar ook wetenschapstheoretisch te zijn gefundeerd.*
8. *Bij het opsporen van de verwantschap tussen dierlijk en menselijk gedrag moeten ethologen zich realiseren dat het verschil uitmaakt of men dieren met mensen dan wel mensen met dieren vergelijkt.*
9. *De studentenbeweging van de jaren zestig, begin zeventig, was, welbeschouwd, een laatste uiting van de student als onmaatschappelijk individu. Zich met het socialisme verwant voelende 'dertigers' die met nostalgie over die jaren spreken, daarbij impliciet, soms expliciet latere studentengeneraties van politieke desinteresse betichtend, dreigen dat te vergeten.*
10. *Socialisme en sociologie hebben tenminste één aspect gemeen: ze floreren voornamelijk in tijden van hoog-conjunctuur.*
11. *Ofschoon in onderwijskringen linkshandigheid nog altijd als een probleem geldt, zou het dat, gezien de ATP-wereldranglijst van tennissers, in elk geval niet moeten zijn.*
12. *Het feit dat de appel niet ver van de boom valt, kan je pijnlijk treffen.*

september 1984

Joep Bakker

